

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ**

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ:

ТЕОРІЯ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 3

ЧАСТИНА 1

Київ – 2011

ББК 74.4
УДК 374.7
О 72

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: збірник наукових праць. — К.; ТОВ ВД „ЕКМО”, 2011. — Випуск 3. — Ч. 1. — 338 с.

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (протокол № 3 від 28 березня 2011 року).

У збірнику наукових праць викладено результати наукових досліджень з проблем освіти дорослих, зокрема змісту, напрямів її розвитку, порівняльного аналізу вітчизняного та зарубіжного досвіду.

Для наукових працівників, вчителів, викладачів середніх професійних і вищих навчальних закладів, слухачів інститутів післядипломної освіти, докторантів, аспірантів, студентів.

Наукова рада:

- Кремень В.Г.** доктор філософських наук, професор, дійсний член НАН України і НАПН України, *голова наукової ради*
Луговий В.І. доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України
Олійник В.В. доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України
Зязюн І.А. доктор філософських наук, професор, дійсний член НАПН України
Ничкало Н.Г. доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України
Філіпчук Г.Г. доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України
Гончаренко С.У. доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України
Десятов Т.М. доктор педагогічних наук, професор
Сисосва С.О. доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України
Радкевич В.О. доктор педагогічних наук, член-кореспондент НАПН України

Редакційна колегія:

- Лук'янова Л.Б.** доктор педагогічних наук, професор, *голова редакційної колегії*
Аніщенко О.В. доктор педагогічних наук, доцент, *заступник голови ред. колегії*
Болтівець С.І. доктор психологічних наук, професор
Помиткін Е.О. доктор психологічних наук, доцент
Рибалка В.В. доктор психологічних наук, професор
Сігаєва Л.Є. кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
Усатенко Т.П. доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник
Хомич Л.О. доктор педагогічних наук, професор
Щербак О.І. кандидат педагогічних наук, член-кореспондент НАПН України
Зінченко С.В. кандидат педагогічних наук, *відповідальний секретар*
Баніт О.В. *технічний редактор*

Фахове видання України з педагогічних наук (Постанова президії ВАК України від 10.11.2010 р. № 1-05/7; Бюлетень ВАК України. — 2010. — №12. — С. 8.)

Свідectво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації “Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи” КВ № 15425-3997Р від 24.06.2009 р.

ISBN 978-966-2153-53-8

© ШООД НАПН України

ЗМІСТ

Розділ І

ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Лариса Лук'янова

Концепція освіти дорослих в Україні.....8

Світлана Зінченко

Особливості навчання дорослих
у системі неперервної освіти.....16

Наталя Котляревська

Передумови творчості майбутніх фахівців
сфери послуг.....24

Лариса Максимова

Електронне навчання як засіб реалізації
освіти впродовж життя.....33

Світлана Нікітчина

Освіта дорослих як соціально-економічна та
педагогічна проблема.....40

Олена Отич

Педагогіка мистецтва у розвитку творчого
потенціалу педагога позашкільного
навчального закладу.....52

Ірина Погоріла, Олександр Романенко

Науково-дослідницька діяльність як фактор
соціалізації студентів-медиків.....60

Ірина Сагун

Фактори забезпечення легітимності навчальних
пропозицій для людей третього віку
на базі вищої школи.....66

Андрій Семенов

Ресурсна база інформаційних джерел

та їх дидактичні функції у вищій філологічній школі....	76
Олена Семоноз	
Наукові заходи як засіб вияву культури наукової комунікації дослідника.....	83
Георгій Філіпчук	
Екологічна освіченість і культура в контексті сталого розвитку.....	92

Розділ II

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ТА ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Лариса Балахадзе	
Організаційно-педагогічні засади викладання іноземних мов для дорослих у Мексиці.....	103
Олена Беспарточна	
Посилення практичної складової в організації підвищення кваліфікації фахівців економічного профілю.....	111
Людмила Ганіна	
Реформування системи освіти дорослих засуджених в Україні.....	118
Ольга Гуренкова	
Компонентно-критеріальна структура екологічної компетентності майбутніх фахівців водного транспорту.....	125
Майя Кадемія	
Здійснення інтерактивного навчання у професійно-технічних навчальних закладах.....	131
Світлана Капран	
Організаційно-методичні умови самостійної роботи студентів кафедри управління	

документно-інформаційними комунікаціями Академії муніципального управління.....	139
<i>Віта Корнієнко</i>	
Використання інтерактивних технологій навчання у підготовці бакалаврів гуманітарних наук з лінгвістики в США.....	149
<i>Юрій Красильник</i>	
Соціально-психологічні основи професійної адаптації викладача університету і вищого військового навчального закладу.....	155
<i>Анатолій Падалко</i>	
Інноваційні технології в підготовці інженерів-електриків у технічному університеті.....	163
<i>Тамара Поясок</i>	
Прогностичне моделювання ефективності навчання дорослих на основі інформаційних технологій.....	171
<i>Тетяна Сокол</i>	
Рейтингова система визначення рівня навченості майбутніх фахівців туристичного менеджменту: досвід Інституту туризму ФПУ.....	177
<i>Ганна Товканець</i>	
Економічна освіта дорослих у приватних вищих навчальних закладах Чехії: соціально-педагогічний аспект.....	183
<i>Олександра Федорук, Марія Жирок</i>	
Оцінка якості та контролю знань в адаптивних Системах дистанційного навчання (на прикладі іноземних мов).....	196

Розділ III

АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ

Олена Аніщенко

Гендерна освіченість вчителів – актуальна проблема педагогічної науки і практики.....	202
--	-----

Валерій Аніщенко, Олег Падалка	
Професійна компетентність вчителя безпеки життєдіяльності.....	210
Ольга Баніт	
Формування готовності до самоосвіти інженерно-педагогічних працівників ПТНЗ і ВНЗ I-II рівня акредитації.....	216
Наталя Бідюк	
Ключові професійно-педагогічні компетентності андрагогів у США.....	223
Галина Воскобойнікова	
Педагогічне проектування медико- валеологічної компетентності в системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.....	230
Олена Жижко	
Формальна післядипломна освіта вчителів іноземних мов у Мексиці.....	236
Ольга Кутова	
Педагогічні умови підготовки вчителя до використання технологій естетичного виховання учнів середньої загальноосвітньої школи.....	243
Ірина Малишевська	
Підготовка вчителів початкової школи до використання природотерапевтичних технологій.....	253
Ірина Носаченко	
Удосконалення підготовки викладачів економічних дисциплін – важлива умова модернізації економічної освіти.....	259
Євгенія Співаковська-Ванденберг	
Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей.....	268
Лариса Тимчук	
Ретроспективний аналіз проблеми прогностичної діяльності педагога.....	274

Валентина Титаренко

Формування у майбутніх учителів здатності до естетичного оцінювання об'єктів технологічної діяльності у процесі вивчення українських народних промислів.....	284
---	-----

Розділ IV

**ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ
ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ**

Світлана Закревська

Неформальна освіта дорослих в Україні та в країнах Європейського Союзу: феномен, історія, значення.....	294
---	-----

Світлана Лапаєнко

Проблеми розвитку освіти дорослих у Російській Федерації в другій половині XX – на початку XXI століття.....	305
--	-----

Валентин Молодиченко

Художньо-творчий розвиток особистості як чинник виховання національної еліти.....	314
--	-----

Юлія Радченко

Розвиток ідей професійної підготовки вчителя у науково-педагогічній думці Німеччини (середина XVIII – перша половина XIX ст.).....	323
--	-----

НАШІ АВТОРИ.....	331
-------------------------	------------

ПАМ'ЯТКА АВТОРУ.....	334
-----------------------------	------------

РОЗДІЛ I

ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Лариса Лук'янова,
м. Київ

КОНЦЕПЦІЯ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ

Вступ. Освіта дорослих – феномен, притаманний високорозвиненим країнам світу. Її доцільність є загальновизнаним фактом, оскільки переважна більшість країн своїм технологічним, соціокультурним і економічним прогресом зобов'язані освіті дорослих.

Освіта дорослих як відносно самостійний соціальний інститут, має свій власний вектор розвитку, тісно взаємопов'язаний з іншими інститутами суспільства й здійснює випереджувальний вплив на всі інші сфери (економіку, політику, науку, право, безпеку, ідеологію тощо). Вона має наскрізний характер і здійснюється в межах загальної середньої, професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти. Освіта дорослих є чинником, який забезпечує безпосередній процес розвитку особистості й визначає шляхи реалізації та оновлення цього процесу. Її сутність передбачає не лише наявність економічного підґрунтя, а й реалізацію морально-розвивальної функції, що уможливорює всебічний розвиток особистості шляхом поступового збагачення попередньо набутих знань і вмінь. Розуміння феномена освіти дорослих вимагає інтеграції зусиль представників фундаментального знання про людину – філософів, культурологів, антрополога, соціологів, економістів тощо.

Розробка концепції освіти дорослих (далі – Концепції) як складової освіти упродовж життя зумовлена необхідністю оновлення й осучаснення соціально-економічних і духовних умов розвитку українського суспільства; процесами становлення демократичної, правової, соціальної держави, розвитком

громадянського суспільства; інтеграцією України до Європейського співтовариства; необхідністю модернізації освіти, а також впровадженням Національної рамки кваліфікацій, яка є засобом удосконалення системи загальної середньої, професійно-технічної, вищої, післядипломної освіти і навчання протягом життя. Освіта дорослих розглядається як важлива невід'ємна складова безперервної освіти (освіти впродовж життя).

Положення Концепції ґрунтуються на об'єктивних змінах в освітній сфері, на досягненнях науки у контексті усвідомлення особистістю власної життєдіяльності, на принципових відмінностях між дорослою і недорослою людиною.

Концепція спрямована на подолання суперечностей: між об'єктивною потребою розвитку навчання дорослих у системі формальної, неформальної й інформальної освіти та нерозробленістю належного нормативно-правового, науково-методичного, організаційного забезпечення; необхідністю врахування потреб ринку праці, вимог роботодавців, а також освітньо-культурних потреб дорослих, мотиваційних, ціннісних орієнтацій дорослих громадян щодо особистісної самореалізації та відсутністю сучасних технологій їхньої професійної підготовки і перепідготовки; зрослими вимогами роботодавців до рівня професійної компетентності працівників і відсутністю комплексної науково обґрунтованої системи організації їхньої професійної перепідготовки.

Концепція розроблена з урахуванням положень Болонської (1999 р.), Лісабонської (2000 р.) і Копенгагенської (2002 р.) декларацій; П'ятої міжнародної конференції освіти дорослих (Гамбург, 1997 р.); Міжнародної ради з освіти дорослих (Дамаск, 2000 р.); Софійської конференції освіти дорослих (Софія, 2002 р.); Концепції розвитку дорослих у країнах-учасниках Співдружності Незалежних Держав (Москва, 2006 р.); рекомендаціями десяти Тижнів освіти дорослих в Україні.

1. Основні поняття

Освіта дорослих – складова системи неперервної освіти, метою якої є *соціально-економічна адаптація дорослої людини до перетворень*, що відбуваються у суспільстві; пролонгований процес і результат розвитку й виховання особистості, засобами реалізації освітніх програм та послуг упродовж життя.

Дорослість – етап онтогенезу, що характеризується найвищим рівнем розвитку духовних, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей людини. На цьому етапі формуються

специфічні особливості Я-концепції, спонукальної та емоційної сфер особистості, змінюється спосіб життєдіяльності, *з'являється життєвий досвід, виникають нові типи соціальних взаємовідносин* (створення сім'ї, сімейні стосунки, батьківські функції, кар'єра, творчі досягнення тощо).

Форми освіти дорослих визнані ЮНЕСКО – формальна освіта, спрямована на одержання або зміну освітнього рівня та/або кваліфікації в навчальних закладах та установах освіти згідно з визначеними освітньо-професійними програмами і термінами навчання, заходами державної атестації, що підтверджується наданням відповідних документів про освіту; *неформальна освіта* – здійснюється в освітніх установах або громадських організаціях (клубах, гуртках), під час індивідуальних занять з репетитором, тренером й зазвичай не супроводжується наданням документа; *інформальна освіта* – індивідуальна пізнавальна діяльність (життєвий, соціальний досвід).

Технології навчання дорослих – способи реалізації змісту освіти дорослих, оптимальні й ефективні для віку та фізичного стану дорослої людини, що передбачають взаємодію змістової, процесуальної, мотиваційної, організаційної складових й сприяють диференціації та індивідуалізації освітніх програм на основі врахування набутих раніше знань, інших компетентностей і професійного досвіду людини, активізації діяльності, розкриттю потенційних можливостей, виробленню практичних навичок з метою виконання конкретних завдань тощо.

Андрагог – організатор навчання дорослих, консультант, співавтор індивідуальної програми навчання, який поєднує у своїй професійній діяльності й інші функції (надає допомогу у відновленні мотивації до навчальної і професійної діяльності, володіє змістом як андрагогічної, так і професійної діяльності тих, хто навчається, методологією андрагогічного супроводу самоосвіти дорослих (цільове підвищення кваліфікації, випереджувальне навчання основам науково-дослідної роботи, допомога у створенні проектів професійного й особистісного розвитку тощо).

Ринок праці - певний механізм, який функціонує на основі соціально-економічних і юридичних відносин між найманими робітниками, роботодавцями і державою, та регулює (збалансовує) співвідношення між пропозицією праці і попитом на неї, умовами праці, вартістю праці і її ціною.

Соціальне партнерство - система взаємовідносин між

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

працівниками (їх представниками), що дозволяє враховувати взаємні інтереси сторін при всій їх протилежності та на цій основі досягати згоди з соціально-економічних питань, яка закріплюється у колективних договорах та угодах. Функціонування системи соціального партнерства здійснюється на тристоронній (трипартизм) співпраці спілки підприємців (підприємців), тобто роботодавців, профспілок та органів державної влади.

2. Мета і завдання концепції освіти дорослих

Мета Концепції полягає у формуванні цілісної, відкритої, гнучкої національної системи освіти дорослих, яка охоплює формальну, неформальну та інформальну освіту й спрямовується на задоволення освітніх поточних і перспективних потреб особистості, що сприятиме її всебічному розвитку, адаптації до постійно змінюваних соціально-економічних умов життєдіяльності.

Завдання Концепції:

- Приведення обсягів і змісту освіти дорослих у відповідність із поточними та перспективними потребами сучасного суспільства.

- Розширення освітніх послуг; розвиток міждержавного інформаційного обміну у сфері освіти дорослих; підвищення професійної і громадянської компетентності.

- Розширення доступності загальної, допрофесійної і професійної освіти, інших освітніх програм для різних груп населення, у тому числі й безробітних, осіб із обмеженими можливостями, осіб третього віку та осіб, які за певних обставин позбавлені можливості бути активними учасниками соціального, економічного й культурного життя суспільства тощо.

- Забезпечення органічної єдності з усіма ланками безперервної освіти шляхом урахування потреб ринку праці.

- Відродження просвітницької діяльності, спрямованої на підвищення загальної культури і соціальної активності дорослого населення.

- Підвищення умов і якості навчання дорослих для задоволення освітньо-культурних потреб особистості; забезпечення доступності, високої якості освіти.

- Розвиток міжнародного співробітництва в галузі освіти дорослих.

3. Принципи освіти дорослих

- визнання права на освіту як одного із

провідних фундаментальних прав людини у будь-якому віці; орієнтація на загальнолюдські цінності та ідеали гуманізму;

- оперативне й максимальне забезпечення освітніх потреб як суспільства загалом, так і окремого громадянина;

- системність в особистісному і професійному розвитку;

- доступність, безперервність і наступність освіти; визнання результатів попереднього навчання;

- взаємодія і партнерство державних органів, недержавних і громадських організацій у розвитку освіти дорослих;

- урахування специфіки культурно-освітніх потреб різних категорій дорослого населення;

- відповідність державним вимогам та освітнім стандартам.

4. Напрями реалізації концепції освіти дорослих

У галузі правового забезпечення:

- визнання освіти дорослих на державному рівні невід’ємною складовою національної системи освіти й розроблення відповідно до цього *нових форм і методів її правового регулювання*;

- визнання права людини на освіту впродовж життя, на доступ до освітніх та інформаційних ресурсів усіх видів;

- визнання суспільної корисності освіти дорослих, закріплення гарантій її розвитку через виокремлення спеціальних статей бюджету, розробки методики фінансової підтримки найбільш “віддалених” від системи освіти соціальних груп; забезпечення доступності освітніх послуг для усіх дорослих громадян України незалежно від рівня набутої раніше освіти, прибутків і місця проживання;

- законодавче закріплення вимог до координації і взаємодії різних суб’єктів діяльності у сфері освіти дорослих;

- розроблення пропозицій щодо внесення змін і доповнень до чинного законодавства, яким регулюються можливості підвищення кваліфікації, перенавчання, надання додаткових освітніх послуг;

- сприяння процесам інституалізації освіти дорослих в Україні органами законодавчої і виконавчої влади, зокрема

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

розроблення на законодавчому рівні механізму визнання результатів неформальної й інформальної освіти дорослих, у тому числі у галузі громадянської, культурної й екологічної освіти тощо.

У галузі управління

- розроблення механізмів державно-громадського управління системою освіти дорослих та забезпечення ефективних зв'язків між освітніми установами і ринком праці;

- розроблення і забезпечення реалізації стратегії децентралізації в управлінні освітою дорослих, де провідна роль у визначенні пріоритетів, організації та управління надається місцевим органам державної влади та органам місцевого самоврядування, зокрема у створенні умов для розвитку неформальної і додаткової освіти дорослих.

- створення місцевих, регіональних і національних структур та залучення неурядових організацій і громадських рухів для розвитку, координації, управління якістю й фінансування освіти дорослих;

- створення ефективної системи соціального партнерства у розвитку неформальної та інформальної освіти дорослих на національному і регіональному рівнях.

У галузі організаційного та науково-методичного забезпечення:

- розроблення професійних стандартів, заснованих на компетенціях, з метою забезпечення якості освіти дорослих;

- розроблення і введення спеціальності “Андрагогіка” у Класифікатор спеціальностей вищої професійної школи; розроблення й забезпечення реалізації ефективного механізму державного замовлення на підготовку педагогічного персоналу для роботи з дорослими у вищих педагогічних навчальних закладах III-IV рівнів акредитації;

- створення системи підготовки і перепідготовки викладачів для роботи з дорослими, а також систематичного навчання керівників різних рівнів, які працюють в галузі освіти, промисловості, державному управлінні, сільському господарстві, підприємстві тощо;

- забезпечення психолого-педагогічного, соціального, науково-методичного, інформаційного супроводу освіти дорослих;

- розроблення й запровадження навчально-методичного, інформаційного забезпечення для системи освіти

дорослих;

- подальше вдосконалення процедур щодо доступності освіти впродовж життя і визначення професійно значимих і непрофесійних цілей освіти дорослих;

- аналіз та оцінка потреб дорослих громадян України в навчанні, а також створення методики визначення тематичної палітри, якості, територіальної і вартісної доступності освітніх програм;

- сприяння розвитку наукових досліджень з проблем освіти дорослих, орієнтованих на практичну діяльність;

- вивчення міжнародного досвіду діяльності комерційних структур і громадських організацій щодо надання освітніх послуг дорослим з метою виявлення його прогресивних ідей та визначення перспективних напрямів його адаптації в Україні;

- створення системи підготовки та перепідготовки викладачів для роботи з різними категоріями дорослого населення; організація та проведення систематичного навчання фахівців, які займаються питаннями організаційно-методичного забезпечення функціонування національної системи освіти дорослих;

- забезпечення державної підтримки наукових досліджень з проблем андрагогіки;

- поглиблення міжнародних зв'язків, розвиток форм і методів співпраці з відповідними інституціями зарубіжних країн для вивчення досвіду і поширення власних напрацювань у розвитку освіти дорослих.

У галузі економічного забезпечення:

- розроблення і впровадження механізмів стимулювання й заохочення громадян до навчання впродовж життя, а також роботодавців щодо участі в пролонгованому навчанні працівників;

- розвиток механізмів фінансування освіти дорослих; культивування інвестиційної привабливості освіти дорослих із подальшим впровадженням багатоканального та різнорівневого фінансування освіти дорослого населення.

5. Етапи впровадження концепції

Упровадження Концепції відбуватиметься в три етапи впродовж 2011-2015 рр.

2011-2012 рр. – розроблення проекту Закону України Про

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

освіту дорослих; укладання плану заходів щодо розвитку системи освіти дорослих в Україні.

2013-2014 рр. – розвиток організаційно-управлінських механізмів у галузі освіти дорослих.

2014-2015 рр. – налагодження взаємодії усіх суб'єктів освітньої діяльності.

6. Очікувані результати

Упровадження основних положень Концепції дасть змогу:

- розвивати освіту дорослих як цілісну систему, що уможливорює гарантії і права кожного громадянина країни на безперервну освіту впродовж життя;

- спрямовувати освіту дорослих на освоєння загальнолюдських цінностей, ідеалів гуманізму; гармонізувати інтереси особистості й суспільства, а також зробити освіту доступною для усіх верств населення;

- удосконалювати взаємозв'язок між ринком освітніх послуг та ринком праці, привести у відповідність обсяги, напрями та якість післядипломної освіти і навчання протягом життя до потреб замовників послуг, що відповідає завданням національної рамки кваліфікацій;

- забезпечити законодавче врегулювання розвитку освіти дорослих;

- визнати освіту дорослих, зокрема неформальну, невід'ємною складовою системи освіти України, що забезпечує право кожного її громадянина на безперервну освіту впродовж життя;

- створювати необхідні умови для всебічного розвитку особистості, реалізації особистісних потенційних можливостей, що сприятиме як її адаптації до динамічних соціально-економічних змін, так і соціальній захищеності дорослої людини;

- оновлювати і поглиблювати знання, удосконалювати вміння, інші компетентності, набуті людиною до входження у сферу оплачуваної трудової діяльності, що забезпечуються системою установ і освітніх програм, спрямованих на здобуття нових компетентностей і подальше їхнє збагачення;

- створювати умови для організації освіти дорослих і просвітницької діяльності та подальшої інтеграції України до світового освітньо-культурного простору як

впливового чинника соціально-економічного розвитку країни;

- визначити шляхи взаємодії і партнерства державних органів, недержавних і громадських організацій, зокрема, Міністерства освіти, Міністерства соціальної політики, Міністерства у справах сім'ї та молоді, Конфедерації роботодавців України тощо;

- визначити статус педагогічного персоналу, що здійснює освіту дорослих;

- створити інформаційно-комунікаційний простір освіти дорослих із подальшим започаткуванням відповідних веб-сторінок, просвітницьких бюлетенів, реалізацією міжнародних освітніх програм та ін.

УДК 374.72

**Світлана Зінченко,
м. Київ**

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

На сучасному етапі розвитку суспільства освіта дорослих є невід'ємною складовою неперервної освіти. Відповідно головний суб'єкт у цій системі – доросла людина. Її основними характеристиками, на думку С.Змейова, є усвідомлення себе цілісною самостійною особистістю, володіння певним життєвим, професійним, соціальним досвідом. Крім цього, дорослі, які навчаються, мають різні рівні освіти, різноманітні потреби та інтереси. Цей ресурс є підґрунтям для побудови індивідуальної освітньої стратегії, результатом якої повинна стати внутрішня інновація, що сприяє досягненню особистісних і професійних цілей дорослої людини.

Таким чином, неперервна освіта виступає як основа усебічного розвитку особистості, поступального збагачення її творчого потенціалу. Неперервна освіта є інтеграційним елементом життєдіяльності особистості, умовою постійного розвитку індивідуального досвіду людини в процесі засвоєння досвіду соціального на усіх етапах життєвого шляху дорослої людини як активного суб'єкта праці, пізнання, спілкування. Це зумовило тему статті. Тому мета статті – розкрити психологічну спрямованість неперервної освіти, зокрема особливості навчання

дорослих у системі неперервної освіти.

Поняття неперервної освіти виступає в якості найважливішого соціально-педагогічного принципу, що відображає сучасну тенденцію побудови освіти як цілісної системи, що спрямована на розвиток особистості і становить умову соціального прогресу. По суті, йдеться про новий погляд на освіту, про новий підхід до розуміння значення освіти в сучасному житті.

Як об'єкт практичної організації неперервна освіта вимагає побудови системи державних і громадських інститутів, що забезпечують можливість загальноосвітньої і професійної підготовки людини з урахуванням громадських потреб та її особистих запитів.

Особливості навчання дорослої людини відображено в працях П. Джарвіса, С. Змейова, Л. Лук'янової, М. Ноулза, Ф. Пеггелера, В. Пуцова, Р. Сміта, С. Хаджирдаєвої та ін.

Система неперервної освіти будуватиметься передусім у вигляді вертикальних (тимчасових) етапів і зв'язків між ними: дошкільного виховання, середньої загальної і професійної освіти, вищої освіти, підвищення професійної кваліфікації робітників і фахівців, розширення політичного і наукового рівня, загального культурного кругозору усіх соціально-демографічних груп населення [3].

Тому за своєю психологічною спрямованістю неперервна освіта є основою всебічного розвитку особистості, постійного збагачення її творчого потенціалу. При цьому центральною (інтеграційною) якістю особистості є її спрямованість. Спрямованість – це цілісна система установок, ціннісних орієнтацій, інтересів особистості, її життєва позиція по відношенню до праці, до інших людей, до суспільства в цілому. У спрямованості інтегрується все різноманіття відносин особистості, починаючи від її ситуативних установок і закінчуючи життєвими цілями, планами, ідеалами. Спрямованість особистості – це ядро її “Я”, в якому виражається прагнення людини до самореалізації, до зростання і розвитку в тій чи іншій сфері життєдіяльності. Прагнення особистості до самореалізації не тільки в суспільній і трудовій діяльності, але і в житті взагалі знаходить своє віддзеркалення і в структурі самосвідомості людини. Уявлення людини про себе є уявленням про власне “Я” по відношенню до інших людей, особливо по відношенню до референтних для неї груп. Уявлення особистості про своє “Я” будуватиметься у вигляді

певного “Я-образу”. Структура “Я-образу” включає: ретроспективне “Я”, тобто уявлення людини про себе у минулому; актуальне “Я”, тобто уявлення про себе в сьогоденні; ідеальне “Я”, тобто уявлення про себе в майбутньому, створення власного ідеального образу [6].

Відповідно всебічний розвиток особистості здійснюється впродовж усього життя людини і складається з розумового, фізичного, морального, трудового та естетичного виховання і розвитку. Моральне виховання – це прищеплення людині позитивних якостей особистості, зумовлених знаннями норм поведінки, тобто здійснення духовного розвитку. Трудове виховання готує людину до вибору професії, праці і життя, тобто здійснюється розвиток фізичних навичок і інтересу до професійної діяльності. Естетичне виховання – це виховання засобами прекрасного у природі, мистецтві, в оточуючій дійсності, де здійснюється розвиток почуттів і культурних потреб. Фізичне виховання спрямоване на зміцнення здоров'я, вдосконалення фізичного розвитку, забезпечення підготовки до праці і життя, тобто здійснення фізичного розвитку.

Як бачимо, складові частини всебічного виховання тісно пов'язані з розвитком. Взаємозв'язок виховання і розвитку має місце в усіх вікових періодах життя людини. Всебічний розвиток особистості здійснюється і в дорослому стані в періоди зрілості у процесі пізнання, праці і спілкування.

До початку зрілості (розумової, трудової, громадянської) людина проходить досить довгий шлях онтогенетичного (індивідуального) розвитку, який не завершується з переходом її до дорослості. Початок зрілості як суб'єкта пізнання, праці і спілкування не співпадає у часі. Так, може бути сформований інтелект і спостерігається громадянська інфантильність. Тобто розумна людина, але безвідповідальна. Саме тому організація навчання дорослих на науковій основі базується на знаннях особливостей розумової діяльності людини на різних вікових етапах. Відомо, що коли мова йде про навчання та виховання дітей, то не виникає сумніву, що потрібно враховувати вікові особливості розвитку інтелекту. Коли ж це стосується дорослої людини, то довгий час вважалося, що її розвиток вже закінчився, а тому нічого враховувати не потрібно. Така думка панувала до виникнення акмеології, нової галузі психологічної науки, нової міждисциплінарної галузі знань у системі наук про людину, коли ще не існувало педагогічної психології дорослих. За визначенням

О. Бодальова, акмеологія виникла на межі природничих, суспільних та гуманітарних дисциплін і вивчає “феноменологію, закономірності і механізми розвитку людини на ступені її зрілості і особливо при досягненні нею найбільш високого рівня у цьому розвитку” [1, с. 73]. Саме психологія дорослих і стала основою нової науки акмеології.

Психологія дорослих обґрунтовує психологічні закономірності навчання на етапі зрілості, тобто відбір організаційних форм навчання, методів і прийомів, індивідуальних і групових варіантів роботи з дорослими. Актуальність проблеми перекваліфікації кадрів потребує сьогодні розробки ряду питань, а саме: визначення психологічних основ засвоєння знань дорослими у специфічних умовах діяльності; формування у них умінь; оновлення знань; перебудова позиції особистості, її спрямованості та орієнтації.

Психологія дорослих тісно поєднана з освітою дорослих як комплексом процесів формального і неформального навчання, за допомогою якого дорослі поєднують навчальну діяльність з практичною участю у виробничій, соціальній, сімейно-побутовій сферах громадського життя, розвивають свої здібності, збагачують знання, уміння, навички і особисті якості.

Тому комплекс проблем, пов'язаних з функціонуванням освіти дорослих, має свою специфіку, зумовлену особливостями контингенту тих, хто навчається, а також своєрідністю завдань.

Зростаюча значущість освіти дорослих – загально визнаний факт. У світі немає країни, яка не була б тією чи іншою мірою зобов'язана їй своїм технологічним, соціально-економічним, культурним прогресом. Так само як і немає країни, яка б не пов'язувала своє майбутнє з її подальшим розвитком [2].

Включаючись в ту чи іншу форму навчальної діяльності, доросла людина тим самим бере на себе і певну соціально-психологічну роль, роль учня. Проте за своєю сутністю вона далеко не ідентична тій ролі, яку виконує школяр. Навчання для дорослого – важлива, проте допоміжна діяльність по відношенню до його основної, суспільно-трудової, діяльності.

А це докорінно змінює відношення дорослого до процесу навчання, який визначається ширшою системою соціальних відношень і його включеністю в трудову діяльність. Саме крізь призму свого громадського, трудового, особистого життя дорослий оцінює значущість свого навчання.

У зв'язку з цим еволюція професій і спеціальностей,

сутність реальних життєвих проблем і ситуацій сприяють необхідності придбання дорослими комплексу ключових компетенцій, суть яких відображена в документах Ради Європи. Це:

1. Політичні і соціальні компетенції, пов'язані із здатністю брати на себе відповідальність, участь в спільному ухваленні рішень, участь у функціонуванні і розвитку демократичних інститутів.

2. Компетенції, що стосуються життя у багатокультурному суспільстві. Освіта повинна сприяти формуванню поваги один до одного, здатності жити з людьми різних культур, мов і релігій.

3. Компетенції, що визначають володіння усним і письмовим спілкуванням.

4. Компетенції, пов'язані з виникненням інформаційного суспільства. Це, в першу чергу, володіння новими технологіями.

5. Компетенції, що реалізують здатність і бажання вчитися усе життя, безперервно удосконалюватися в професійному плані, а також в особистому і громадському житті.

У цьому контексті чинниками, які впливають на відношення дорослих до освіти є: специфіка мотивації навчальної діяльності дорослих, характер позиції дорослого в навчанні, вплив практичного досвіду дорослих на засвоєння знань [4].

1. Мотивація. Ціннісне відношення дорослого до освіти залежить передусім від його життєвої позиції, і зокрема від його позиції по відношенню до своєї професійної діяльності. Так інтенсивність потреби дорослого в підвищенні свого професійного зростання, широта його інтересів і запитів по відношенню до інформації мають тісну кореляцію з такими чинниками, як можливість реалізації своїх творчих сил у практичній діяльності. Обмеження творчих можливостей особистості чи відсутність позитивного психологічного клімату в колективі негативно позначаються на загальній задоволеності працею, знижують її прагнення до професійного зростання і, отже, зацікавленості дорослого в подальшій освіті.

Саме міра залученості особистості в діяльність, і передусім професійну, відіграє вирішальну роль у формуванні сенсу освіти дорослої людини. Лише у тій мірі, в якій доросла людина дістає можливість реалізувати себе в системі соціально-трудових стосунків, які визначають її статус, формується потреба у все більш високих професійних досягненнях і в розвитку здібностей особистості, що визначають успішність діяльності.

2. Позиція дорослого в навчанні. Загальна позиція дорослої людини як активного суб'єкта суспільно-трудової діяльності знаходить свій прояв і в її відношенні до навчання. Прагнення особистості до самостійного і відповідального ухвалення рішень, до цілеспрямованої організації навчальної діяльності надає процесу навчання дорослих сутності самоосвітньої діяльності.

Інституціональні форми навчання дорослих (курси підвищення кваліфікації, лекторії і семінари, народні університети) виступають для дорослого як форми, які, разом із засобами масової інформації, сприяють його самоосвіті.

Самостійність дорослого сприяє вільному вибору змісту, організаційних форм, термінів навчання. Уніфікація та примусовість навчання протипоказані для дорослих учнів: не маючи вільного вибору, особистість знімає з себе внутрішню відповідальність за продуктивність свого навчання.

3. Досвід. Наявність життєвого і виробничого досвіду, який більшою чи меншою мірою мають дорослі що навчаються, є одним з основних чинників, що визначають особливості засвоєння нових знань. У численних дослідженнях, присвячених проблемам освіти дорослих, встановлено, що життєвий досвід дорослих позитивно впливає на якість знань, що засвоюються, підвищує оцінку їх значущості. В той же час в дослідженнях відзначався і той факт, що вплив життєвого досвіду на навчання дорослих досить суперечливий, оскільки у дорослих нерідко виникають психологічні бар'єри у засвоєнні теоретичного матеріалу.

У досвіді навчання дорослих простежується ще одна характерна тенденція – зацікавленість організацією різноманітних форм спільної навчальної діяльності, що ґрунтується на взаємодії, комунікації дорослих. Такі форми навчання як аналіз ситуацій, групові дискусії, ділові ігри і т. ін. сприяють активній участі дорослих в колективному обговоренні проблем, в спільній діяльності з напрацювання рішень, в спільному аналізі результатів. Спільна діяльність дорослих дозволяє їм не лише обмінюватися наявною у них інформацією, але й оцінювати власні сильні чи слабкі сторони. Відношення рефлексії людини до власного досвіду та його усвідомлення і переоцінка є необхідною умовою розвитку цього досвіду [3].

Адже під час передачі досвіду, який отримали інші люди, відбувається його своєрідна психологічна “розгортка”, яку здійснює комунікатор по відношенню до рецепієнта. Щоб включити рецепієнта в контекст повідомлення, комунікатор

повинен перш за все активізувати його запити й очікування, викликати у нього потребу у вирішенні поставленої проблеми, привернути до неї увагу [7].

Тому у різних формах освіти дорослих використовується проблемне навчання, що забезпечує зацікавленість тих, хто навчається, змістом навчального матеріалу і сприяє практичному його використанню. Проблемні ситуації, що використовуються у різних формах освіти дорослих, розрізняються за спрямованістю результату рішення: за засвоєнням теоретичних знань чи професійної діяльності. Вирішення теоретичних проблем вимагає аналітичного мислення [5]. Практичні ситуації проблемного спрямування характеризуються великою кількістю вихідних змінних і факторів, що на них впливають. Відповідно вирішення практичних завдань вимагає аналізу конкретної ситуації та врахування одночасної дії багатьох факторів.

Тому навчання дорослих вимагає спеціального співставлення різних типів завдань і способів їх вирішення, що сприяє усвідомленню дорослою людиною їх специфіки.

Враховуючи вищезазначене, важливу роль в освіті дорослих відіграє самоосвіта. Численними дослідженнями встановлено, що ефективність і результативність процесу самоосвіти особистості суттєво залежать від рівня розвитку спеціальних особистісних якостей, від засвоєння знань, умінь здійснювати самоосвіту. Тому в педагогіці поставлені і вирішуються питання ефективності навчання, цілеспрямованого формування готовності до самовиховання і самоосвіти (Ю. Бабанський, А. Громцева, В. Ільїн, Н. Половнікова, Л. Рувинський, А. Усова, Т. Шамова та ін.).

Слід зазначити, що самоосвіта дорослих залежить від багатьох факторів, а саме: від досягнутого рівня освіти, ступеню оволодіння професією і професійною майстерністю, основами професіоналізму, прояву пізнавальних і професійних інтересів, єдності загальної і спеціальної освіти. Неперервна освіта включає спеціальну і загальну освіту. Спеціальна освіта спрямована на розв'язання прикладних завдань підвищення продуктивності праці, а загальна освіта дорослих, яка є досягненням цивілізованого суспільства, спрямована на вирішення завдань всебічного розвитку особистості, формування гармонійно розвиненої особистості, що відрізняється духовним багатством.

З огляду на це, слід враховувати, зокрема, необхідність формування умінь особистості здійснювати самоконтроль

результатів своєї діяльності. Тобто кожний перехід до вирішення завдань із “зони найближчого розвитку” обґрунтовується вирішенням “поточних” завдань освіти, тобто фактичним рівнем сформованості відповідних властивостей особистості. Якщо в педагогічному процесі здійснюється цілеспрямований розвиток потреби особистості у самоосвіті, то у неї зростають потреби у нових знаннях, у поліпшенні особистісних якостей, підвищується рівень сформованості знань з навчальних предметів, вмінь працювати з джерелами інформації, удосконалюються організаційно-управлінські вміння.

Отже, сфера освіти дорослих, завдяки своїй гнучкості, оперативності є тією сферою освітньої практики, яка сприяє вирішенню соціально-економічних, технологічних і культурних проблем суспільства в умовах дефіциту засобів, часу і кадрів. Тому нові соціально-економічні і духовні умови розвитку суспільства вимагають розширення і поглиблення сфери освітніх послуг, що надаються дорослому населенню. Це вимагає подальших наукових досліджень щодо соціально-психологічних особливостей та технологій навчання дорослих.

Література

- 1 Бодалёв А. А. О предмете акмеологии / А. А. Бодалёв // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14. – № 5. – С. 73.
- 2 Колосова Н. А. Образование взрослых – ключ к XXI веку / Н. А. Колосова [Електронний ресурс]. – Режим доступу 17.03.2010: <http://pi.sfedu.ru/university/publish/pednauka/2003_1/03kolosova.htm> – Загол. з екрану. – Мова рос.
- 3 Кулюткин Ю. Н. Психологические проблемы образования взрослых / Ю. Н. Кулюткин [Електронний ресурс]. – Режим доступу 03.04.2010: <<http://www.voppsy.ru/issues/1989/892/892005.htm>> – Загол. з екрану. – Мова рос.
- 4 Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М., 1985. – 128 с.
- 5 Никитина Н. Н., Кислинская Н. В. Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика: учеб. пособ. для студ. высш. учебн. заведений / Н. Н. Никитина, Н. В. Кислинская. – 2-е изд. испр. – М.: Академия, 2006. – 224 с.
- 6 Психологические проблемы подбора, подготовки и оценки педагогической деятельности инструкторов производственного обучения [Електронний ресурс]. – Режим доступу 07.01.2010: <http://www.nauka-shop.com/mod/shop/productID/27561/>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
- 7 Сухобская Г. С. Психологические аспекты проблемного обучения и развитие познавательной активности взрослых учащихся /

Г. С. Сухобская [Электронный ресурс]. – Режим доступа 22.11.2009: <<http://www.vorpsy.ru/issues/1984/845/845045.htm>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

Светлана Зинченко

**Особенности обучения взрослых
в системе непрерывного образования**

Аннотация. В статье автор рассматривает особенности обучения взрослых в системе непрерывного образования. Акцентирует внимание на психологической направленности непрерывного образования, психологических закономерностях обучения взрослых, анализирует образование взрослых как неотъемлемую составляющую непрерывного образования, факторы, которые влияют на отношение взрослых к образованию. Также раскрывает формы совместной учебной деятельности и роль самообразования в образовании взрослых.

Ключевые слова: обучение взрослых, непрерывное образование, образование взрослых, психологическая направленность, психологические закономерности.

Svetlana Zinchenko

**Features of training of adults
In system of continuous education**

Summary. In article the author examines features of training of adults in system of continuous education. Accents attention to a psychological orientation of continuous education, psychological laws of training of adults, analyzes education of adults as integral making continuous educations, factors which influence the attitude of adults to education. Also opens forms of joint educational activity and a role of self-education in education of adults.

Key words: training of adults, continuous education, education of adults, a psychological orientation, psychological laws.

УДК 37.036.:371.134:687

**Наталя
м. Київ**

Котляревська,

**ПЕРЕДУМОВИ ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ СФЕРИ ПОСЛУГ**

Одним із провідних факторів успішності особистості в різних сферах діяльності є здатність до творчості, що забезпечує адаптацію людини до мінливих реалій життя, надає інноваційний

характер її трудової діяльності. Саме творчий підхід до справи впливає на розвиток знань, вмінь, здібностей, майстерності майбутніх фахівців і виступає якісним критерієм ефективності професійної освіти. В залежності від видів діяльності, прийнято розрізняти відповідні види творчості.

Метою даної статті є вивчення передумов творчості, що здатні максимально впливати на розкриття творчих здібностей майбутніх фахівців сфери послуг і виявлення причин, при яких учні вищих професійних училищ в змозі проявити свої творчі задатки в діяльності, яка завжди спрямована на одержання оригінального продукту у сфері ідей, мистецтва та виробництва. Це важливе питання турбує тих, хто навчає майбутніх фахівців сфери послуг у вищих професійних училищах, бо кожен день їхні вихованці повинні створювати для людей нові, оригінальні, чудові моделі одягу та зачіски.

Ми вважаємо, що людина, яка обрала професію закрійника або перукаря, завжди має бути творчою, вона повинна володіти просторовою уявою і фантазією, здібністю заздальгідь, ще до начала справи бачити своє майбутнє творіння, вміти створювати образи та оперувати їх фрагментами. В широкому розумінні ці професії пов'язані з художньою творчістю, що притаманна в рівній мірі всім видам продуктивної діяльності, але в концентрованій своїй якості художня творчість знаходить відображення у створенні (і творчому виконанні) творів мистецтва (в даному випадку моделей одягу і зачіски), вона є образним відбиттям об'єктивного світу, його новим баченням і усвідомленням. Це творчість за законами краси, вона неповторна і унікальна.

В сучасних філософських, культурологічних, психолого-педагогічних дослідженнях приділяється велика увага вивченню природи творчості і творчого процесу. Багато праць Г. С. Батишева, Н. С. Злобіна, М. С. Кагана, М. М. Бахтіна, В. С. Біблера, Л. С. Виготського, М. О. Бердяєва, Я. О. Пономарьова, С. О. Сисоевої та інших вчених присвячено дослідженню цієї проблеми. У застосуванні терміну “творчість” до діяльності людини В. О. Кудін дає таке визначення: “творчість – умовний термін для визначення психічного акту, що виражається у втіленні, відтворенні або комбінації даних нашої свідомості, у (відносно) новій формі, в області відверненої думки, художньої й практичної діяльності...” [4, с. 83].

Грунтовний аналіз численних виявів творчості на основі вивчення вітчизняних і зарубіжних досліджень був проведений

Я. О. Пономарьовим. Автор проаналізував структуру психологічного механізму творчості та визначив, що "...творчість у найширшому сенсі виступає як механізм розвитку, як взаємодія, що веде до розвитку" [5, с. 280].

Узагальнення праць вчених дає підставу виділити, що творчість розуміється як процес створення чогось нового, як цілісний процес самореалізації особистості і її ознаками вважаються: новизна; оригінальність; пошуково-перетворюючий стиль мислення; творча фантазія, розвинута уява; проблемне бачення (пошук, вирішення питань та розв'язання проблем); уміння синтезувати ті знання, що були накопичені раніше і за їх допомогою розкривати нові шляхи пізнання невідомого.

Поняття "передумови" ми розглядали як обставини, правила, встановлені в певній діяльності, що створюють умови до повсякденної діяльності людини будь-якої професії, яку можливо виконувати шаблонно механічно або з творчим підходом.

Багато аспектів природи творчості розглядали вчені, але поза їх увагою осталися проблеми створення умов, що сприяють творчості та можливостей створення таких умов у вищих професійних училищах сфери послуг. Актуальність порушеної проблеми зростає у зв'язку з наявними тенденціями підвищеної уваги, спрямованості і ставлення майбутніх фахівців до творчої діяльності. Учні розуміють, що потреба в творчості, бажання створювати щось нове, гарне, на радість людям, зробить їх працю майстерною. Ці тенденції зумовлені цілим рядом факторів, проте вирішальна роль у формуванні позитивного ставлення до процесу творчості належить навчальному процесу, його змісту і методам, усій організації колективної та індивідуальної творчої діяльності учнів. В процесі створення сприятливих умов для розвитку творчих можливостей учнів у навчально-виховному процесі С. О. Сисоєва рекомендує брати до уваги такі фактори [7, с. 162]:

Необхідність оптимального (кількісного і якісного) складу творчих груп. Учні, у яких рівномірно проявляються всі якості, які сприяють успішній творчій діяльності, майже немає. Тому у групи для розв'язування творчих завдань треба підбирати учнів так, щоб за рівнем розвитку своїх творчих якостей вони доповнювали один одного.

Необхідність опосередкованого педагогічного управління творчою діяльністю учнів, прийняття на себе функції "внутрішнього критика". ...Педагог, маючи потрібні знання, художні смаки, не лише відхиляє невдале, а й обирає серед

багатьох варіантів той, що має технічну або художню цінність.

Фактор негативного впливу суперництва і конкуренції. Не можна ні в якому разі порівнювати і протиставляти за якістю “талановитості” роботи однолітків. Суперництво і конкуренція всередині учнівського колективу неприпустимі, бо вони одразу зміщують мотиви діяльності, а отже змінюють і характер діяльності: замість творчості задля спілкування, вираження почуттів, ставлень, починається вигадництво задля першості.

Велике значення для розвитку творчих можливостей, формування творчої особистості учня мають свідомі мотиви творчої діяльності, які стимулюють ініціативу, творчу активність, формують передумови творчої діяльності, настанову на творчий пошук. Розвиток мотивації навчання – це не самоціль, а всього лише один із засобів розвитку особистості учнів.

У процесі формування творчої особистості виникає необхідність врахувати свободу учнів, сміливість, віру в себе, в свої сили. Бути сміливим і вільним, в даному контексті, означає – не думати і не діяти так, як думають всі, без страху висловлювати свої думки, фантазувати, створювати нові образи. На думку В.І. Андрєєва, творча особистість – це людина, яка прагне передавати накопичені знання, враження, не стільки у виді репродукції, скільки з елементами власної інтерпретації [2, с. 118]. Здатність відмовитися від стереотипу та уміння подолати психологічний бар’єр стандартного підходу до явищ, це – перший крок до творчості.

Важливим аспектом навчання майбутніх фахівців є висока потреба у творчості і розвиток творчих здібностей, що можуть бути реалізованими тільки за наявності таких важливих якостей учнів, як працелюбство і цілеспрямованість. Творчими здібностями учнів є: здатність дивитись на проблему по-своєму, по-новому, критично оцінювати дані досліджень, бачити сильні і слабкі сторони тієї чи іншої проблеми і робити правильні висновки. Все це невідривне від розвитку уяви і фантазії – найважливіших властивостей творчого розуму. Саме на основі уяви з’являються асоціації, без яких неможливе образне сприйняття та образне мислення. Але фантазія також має живитися конкретним матеріалом знань. Тому, наявність в учнів професійних знань, умінь та здатності оперувати художніми образами, широка ерудиція учнів, розвинутий естетичний смак, достатня за обсягом пам’ять – це ті складові, без яких немислима фантазія і не може бути ніякої творчості. До творчих здібностей майбутніх фахівців можна віднести також спостережливість,

зосередженість, винахідливість у складних ситуаціях.

Привернемо увагу, що творчість у діяльності майбутнього фахівця сфери послуг починається лише тоді, коли в учнів виявляється потреба передати іншим випробувані почуття, трансформуючи їх у художні образи і результатом процесу творчості має бути створення нової моделі одягу чи зачіски.

Досліджуючи проблеми формоутворення костюма, Г. С. Горіна дійшла висновку, що “складність творчого процесу, в результаті якого втілюється ідея, яка береться з того чи іншого джерела, полягає в тім, що цей процес ніколи не протікає у будь-якому простому чергуванні: від універсального спілкування з джерелом до його специфічного відображення і навпаки. В закінченому художньому творі (у даному випадку костюмі), неможливо побачити шлях, по якому йшов художник-модельєр в процесі своєї творчості. Однак, якою би не була послідовність його шагів, творчий процес обов’язково повинен включати до себе головні завдання художньої уяви: пошук нових форм, нових матеріалів, нових шляхів побудови костюма” [1, с. 145]. Автор вважає, що найпершим джерелом творчості була і залишається людина, її фігура, зовнішній вигляд... [1, с. 160].

Безперечним є той факт, що передумовою творчості, у даному випадку джерелом створення нової моделі, може бути практично будь-яке явище життя. Предмети або явища, які вибирає фахівець у якості джерела творчості, ніколи самі не запропонують майбутньому фахівцю ту форму, в яку вони повинні бути втілені. Неможливо створити нові, унікальні, сучасні моделі без поштовху до їх створення, без уяви, фантазії і натхнення. Натхнення робить творчий процес особливо плідотворним. Натхнення – це специфічний творчий стан ясності думки, інтенсивності її роботи, багатства та асоціацій, глибокого проникнення до суті життєвих проблем. Натхнення народжує надзвичайну творчу енергію, воно є синонімом творчості [3, с. 322]. Умовою натхнення є захоплення ідеєю, що розробляється, передумовою натхнення є попередня завзята праця, довгі роздуми, результат натхнення – виникнення або реалізація задуму нової моделі.

Прагнення учнів реалізувати себе, проявити свої можливості обумовлює реалізацію потреби в самоактуалізації, сприяє розвитку творчості і самостійності. Участь у конкурсах стимулює учнів до творчої діяльності. З метою виявлення передумов творчості, творчого потенціалу учнів, стимулювання їх

активності, творчою групою колективу Сімферопольського вищого професійного училища сервісу і дизайну був організований і проведений конкурс серед учнів швейного профілю і перукарського мистецтва зі створення моделей одягу і зачісок з нетрадиційних для виконання моделей матеріалів (наприклад: паперу, целофану, плівки, картону, пінопласту, гуми, квіткових прикрас, сітки, стрічок, обрізків тканини, шкіри, хутра, та ін.). За завданням конкурсу моделі повинні відрізнятися не тільки від відомих аналогів, що представлені у журналах мод, але й істотно відрізнятися принципово новим проектним рішенням і оригінальністю творчого задуму. Тут не тільки можливі, але й необхідні сміливі експерименти зі створення небувалих форм і нестандартних рішень.

Якість і оригінальність представлених проектів оцінювалися всім колективом. Для цього, кожному учневі й викладачеві, при вході в зал, де відбувався конкурс, видавався листок з номерами моделей за номінаціями. У кожній номінації дозволялося вибрати тільки одну модель, що сподобалася. Відривні номерки передавалися в лічильну комісію в складі 5 чоловік, що складалася з учнів і викладачів. Моделі, що набрали більшу кількість голосів вважалися переможцями.

Моделі учні виконували під керівництвом майстрів виробничого навчання, викладачів або самостійно. Учасникам було запропоновано 4 номінації:

1. *“Фешн-архаїка”* (Дикі у моді) – це дуже популярний тренд в моді, який припускає звертання до традицій “Етно-моди”, історичного костюму і зачіски. Сполучення різних фактур, нетрадиційне закріплення деталей, з’єднання старого і нового – ось неповний перелік можливостей цієї багатопланової номінації.

2. *“Калейдоскоп бажань”* – номінація для оптимістів. В яскравих, святкових за змістом моделях можна утілити свої самі сміливі фантазії.

3. *“Футуристичний дизайн”* – це одяг і зачіски майбутнього. Тема, співзвучна авангардному світовідчуттю молодих дизайнерів і перукарів.

4. *“Зимова казка”* – традиційна для зими тема романтичного вбрання і зачісок, фантастичних персонажів, вирішена у новому образі. Ціль номінації – розширити й оновити наше враження про можливості святкових моделей, по-новому поглянути на класику цього жанру.

До участі у конкурсі було допущено 39 моделей одягу і 25

моделей зачісок. Фантазія учнів не мала границь. Моделі номінації “Фешн-архаїка” демонструвалися театралізованою постановкою, з підбором музики, що підкреслювала задум надзвичайних форм “дикуватих” костюмів.

Неймовірно яскраві, барвисті костюми номінації “Калейдоскоп бажань” були виражені у моделях, виконаних з самих різноманітних матеріалів: з різнокольорової плівки, м’яких іграшок, фольги, повітряних кульок, вербних прутиків, гральних карт, магнітофонної стрічки, квіткових прикрас, сітки та ін.

У номінації “Футуристичний дизайн” моделі створювалися з використанням пластикових пляшок, що становилися квітками фантастичної форми, паперу, що вирізався у вигляді візерунків, платівок, що виглядали як волани, з різнокольорових макаронів, пластику, целофану, пінопласту та ін.

У моделях номінації “Зимова казка” було представлено багато святкового за призначенням вбрання, але відрізнялися своєю казковою вишуканістю і привабливістю костюми фантастичних персонажів – Снігової королеви, злих і добрих ангелів, костюми феї та ін., та одна модель приковувала увагу більш, ніж інші. Тоненькі невеличкі шматочки пінопласту покривають поверхню ліфа моделі у вигляді корсета, велика кількість деталей, що прикріплена на основу юбки і в області пліч створює необхідну форму і об’єм в моделі. Вигадані ці деталі таким чином: прозорий пакет наповнений маленькими кульками з пінопласту і киснем.

У програмі конкурсу учні, які навчаються за професією “перукар” порадували глядачів вишуканими, видовищними формами зачісок, що давали новий імпульс розробці побутових й вечірніх зачісок. Вони були виконані із застосуванням різних вражаючих допоміжних матеріалів (хутра, кольорових стрічок, ялинкових прикрас, плівки) та відображали основні напрямки моди майбутнього. Конкурс відбувався 19 грудня у день Святого Миколая, тому, в моделях використовувалися новорічні прикраси і на подіумі створювалася атмосфера свята. Наприкінці були визначені переможці, учням вручали грамоти та подарунки і конкурс всім запам’ятався, як справжнє свято. Важко уявити, що якби не було цього конкурсу, то учні не проявили би себе, свою уяву, творчі можливості, не показали би свої уміння і такі яскраві виплески їх фантазії осталися би без уваги.

Під час підготовки до конкурсу, психологічна служба навчального закладу проводила опитування учасників. За результатами відповідей на питання: “Як народилася ідея створення Вашої моделі?” виявлено, що більшість учнів – 63%,

починали створення своїх моделей з визначення матеріалу. В цьому випадку, матеріал виступає як джерело творчості для створення моделі, композиційний образ майбутньої моделі виникає під впливом можливостей тих комбінацій, що дозволяє фактура матеріалу. Деяким учням – 24% саме назва номінації, її девіз, дала поштовх до створення моделі. Наприклад, номінація “Зимова казка” асоціювалася з образами новорічного свята, зимніх природних явищ і казкових героїв. Ідею напрямку творчості у живопису і журналах мод знайшли 7% учнів, колективне рішення при обговоренні у групі приймали 4% учнів (деякі моделі учні створювали групою), 2% учнів не змогли пояснити, яким джерелом на початку створення моделі вони користувалися.

У процесі творчо-пошукової роботи, на питання: “Які умови Ви вважаєте сприятливими для виконання творчого задуму?” учні відмічали важливість формування художньо-творчих умінь, розуміння і допомогу колективу групи, майстрів виробничого навчання і викладачів, матеріальні можливості та важливість додаткового часу на виконання моделей, якого у навчальному процесі бракувало.

Можливо припустити, що найважливішими умовами, що сприяють творчості майбутніх фахівців сфери послуг, могли бути наступні:

- 1) Соціальна захищеність учнів.
- 2) Сприяння самовизначенню кожного учня при вивченні джерела творчості (мистецтва, природи, матеріалів, та ін.) з метою трансформації отриманих образів в нові лінії і форми.
- 3) Освоєння учнями методів і засобів трансформації творчого задуму в художні форми майбутньої моделі і формування художньо-творчих умінь учнів, для втілення творчого задуму у реальний виріб.
- 4) Взаєморозуміння в колективі, створення творчої атмосфери. Виховання колективу – це завдання, рішення якого включає, крім суто творчих і педагогічних проблем, чимало психологічних, що пов’язані з закономірностями спілкування та міжособистісних відносин, формуванням професійної однорідності групи, принципами кооперації та конкуренції, авторитарного і демократичного стилів управління тощо [6, с. 140].
- 5) Організаційні здібності викладача, майстра виробничого навчання. Вони виявляються у вмінні організувати себе, свій час, індивідуальну, групову, колективну діяльність учнів, об’єднавши навколо себе належних помічників і однодумців. Саме керівник

повинен, насамперед, забезпечувати умови сприятливі для творчості учнів, тобто полегшувати й стимулювати появу питань, ідей. Здатність побачити і підтримати нове – одна із найважливіших якостей керівника будь-якого рангу і професії.

Отже, викликає інтерес організація художньо-творчої діяльності, формування художньо-творчих умінь, створення передумов для творчого пошуку в створенні образу моделі, прояву творчих здібностей майбутніх фахівців сфери послуг. Результати творчих робіт кожного учня свідчать про їх можливості і професійне зростання.

Література

1. Горина Г. С. Моделирование формы одежды / Галина Сергеевна Горина. – М.: Легкая и пищевая промышленность, 1981. – 184 с.
2. Интенсификация творческой деятельности студентов: [под ред. Андреева В. И.]. – Казань: Издательство Казанского Университета, 1990 – 198 с.
3. Кораблева Л. А. Художественно-творческая деятельность как средство развития личности / Кораблева Л. А. // Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: Теоретичні та методичні засади розвитку / Тези міжнародної наукової конференції (30 червня – 2 липня). – К.; Суми: СумДПУ ім. Макаренка, 2004. – С. 321-323.
4. Кудин В. А. Творчество – важнейшее качество специалиста-лидера / В. А. Кудин // Проблемы та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. праць / За ред. Л. Л. Товажнянського та О. Г. Романовського. – Харків: НТУ “ХПІ”, 2002. – Вип. 3 – С. 83-91.
5. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – М.: Наука, 1976. – 303 с.
6. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник / О. П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
7. Сисоева С. О. Основы педагогической творчости: підручник / Світлана Сисоева. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.

Наталья Котляревская

Предпосылки творчества будущих специалистов сферы услуг

Аннотация. В статье рассматриваются условия, которые необходимо создавать для развития творческого воображения, творчества и изучения источников творчества будущим специалистам сферы услуг в высших профессиональных училищах.

Ключевые слова: творчество, творческое воображение, сфера услуг.

Pre-conditions for creative work of future specialists of community service

Summary. This article deals with the terms which must be formed for development of creative imagination, creative work and study creation sources of the future specialists of community services in higher professional schools.

Key words: creative, creative imagination, community services.

УДК:378.147

Лариса Максимова,
м. Кременчук

ЕЛЕКТРОННЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Процес розвитку України на сучасному етапі, що характеризується зростанням вимог до кваліфікованих спеціалістів, які здатні, крім отриманих знань у вузькій професії, розвивати свої здібності, розширювати і вдосконалювати свої знання – з одного боку, стрімкий розвиток інформаційних технологій та швидке оновлення інформації – з іншого боку, зумовило актуальність розвитку і впровадження електронного навчання як засобу реалізації освіти впродовж життя.

Зміна структури економічних взаємовідносин і ринку праці поставили перед суспільством проблему формування освітніх потреб, які ініціюють прагнення до безперервного вдосконалення інтелекту й професіоналізму через реалізацію індивідуальних здібностей, надання кожному члену суспільства можливостей для інтелектуального та професійного зростання. Все це вимагає від системи сучасної освіти якісних змін у формах, засобах організації та реалізації навчального процесу.

Як слушно зазначив В. В. Олійник, освіта впродовж життя стає центральною ланкою політики розвитку людських ресурсів, що має запровадити будь-яка організація [5].

Вперше в "Концепції реформування освіти в Україні" сформульовані завдання реалізації освіти впродовж життя, основним з яких є сприяння покращенню якості й ефективності систем освіти і навчання для того, щоб забезпечити всіх людей навичками, які відповідають ринковим вимогам в суспільстві, що засноване на знаннях, з метою зниження рівня невідповідності навичок і браку фахівців на ринку праці.

С. В. Титенко зазначав, що безперервна освіта, або освіта впродовж усього життя, змінює освітню парадигму, залишаючи базові і ємні освітні програми у полі традиційної діяльності вищих закладів освіти, і роблячи акцент на індивідуальних стислих і націлених на безпосередній практичний результат навчальних програмах. Найпрогресивнішою платформою для реалізації подібних освітніх тенденцій залишається Інтернет-простір, освітні інформаційні Web-системи і корпоративні системи навчання [6].

Особливо актуальними є розвиток освіти впродовж життя в умовах інформаційного суспільства, особливістю якого є прискорення приросту знань і бурхливий розвиток інформаційних технологій. Фахівець, після закінчення навчального закладу, отримує до 50% знань і майже 30% загального обсягу свого робочого часу мусить витратити на поновлення професійних знань, тому питання побудови ефективних систем підтримки безперервного навчання набуває особливої значущості.

Загальний принцип інформаційного суспільства спрощено можна сформулювати так: дати нову додаткову можливість людям (перш за все – молодим) бути успішними в успішній країні, використовуючи передові інформаційні комп'ютерні технології. Реалізовувати це потрібно не через побудову жорстких структур і систем, а через надання нових гнучких можливостей для будь-якої людини шляхом використання електронного (дистанційного) навчання [1].

Немає єдиної точки зору щодо визначення електронного навчання (e-Learning). Європейська комісія визначає e-learning як “використання нових технологій мультимедіа і Internet для підвищення якості навчання за рахунок поліпшення доступу до ресурсів і сервісів, а також обміну знаннями і спільної роботи”. Дон Моррісон дає більш детальну характеристику електронного навчання, у його визначенні: “Електронне навчання – тривала асиміляція (засвоєння) знань і навичок дорослими, що стимулюється синхронними (відео-конференції, віртуальні заняття, швидкісний обмін повідомленнями) чи асинхронними (електронна пошта, текстові матеріали, аудіо- та відеозаписи, тощо) засобами, впровадженими та регульованими за допомогою і з використанням технологій Інтернет” [7]. Під “дорослими” дослідник має на увазі всіх, хто отримав обов'язкову середню освіту і бажає отримати вищу чи професійну освіту, тобто приєднатися до програми навчання протягом життя (lifelong learning).

В основі електронного навчання лежать три базові речі: інформаційно-комунікаційні технології, електронні інформаційні ресурси та організаційно-методичне забезпечення. При цьому за індикаторами світової практики, їх співвідношення на поточний момент сегментується наступним чином: половина – це електронні ресурси, близько третини – організаційно-методичне забезпечення, решта (20%) – технології [3].

Н. В. Морзе, О. Г. Глазунова до сучасних інформаційно-комунікаційні технології навчання відносять: Інтернет-технології, мультимедійні програмні засоби, офісне та спеціалізоване програмне забезпечення, електронні посібники та підручники, системи дистанційного навчання (системи комп'ютерного супроводу навчання) [4].

Для реалізації електронного навчання “дорослих” студентів необхідно створити Web-освітній простір (навчально-інформаційний портал), архітектура якого запропонована В. М. Валуйським, М. В. Гончаренко, А. А. Павловським, А. О. Новацьким [2] і з якою ми згодні, представлена на рис. 1.

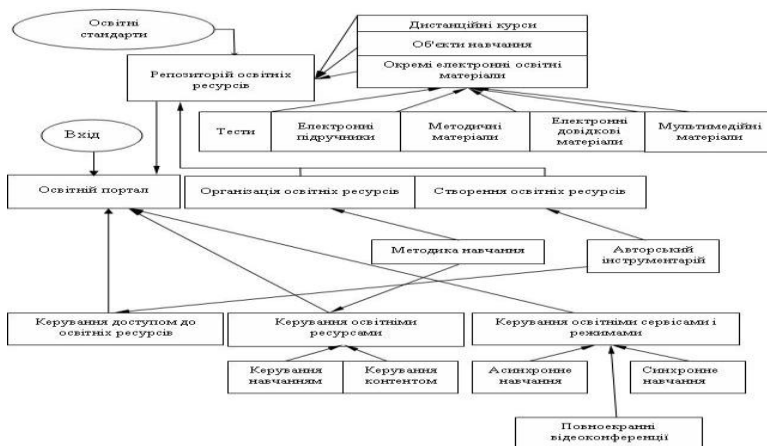


Рис.1. Архітектура Web-освітнього простору

Для реалізації і підтримки електронного навчання використовують e-learning платформи або платформи підтримки електронного навчання, які мають успішну багаторічну практику використання за кордоном і починають використовуватися в Україні. Такі платформи використовуються для управління

змістом навчання (Content Management System) та управління процесом навчання (Learning Management System). Одна із таких платформ -MOODLE (Modular Object Oriented Distance Learning Environment) – назва системи програмних продуктів CLMS (Content Learning Management System), дистрибутив якої розповсюджується безкоштовно за принципами ліцензії Open Source. На даний час платформа активно використовується провідними університетами України, серед яких НТУУ “КПІ”, НАУ, ДонНТУ, Києво-Могилянська академія та інші.

В Кременчуцькому інституті Дніпропетровського університету економіки та права створено навчально-інформаційний портал, який реалізує віддалений доступ до електронних ресурсів інституту. Метою нашої роботи є оприлюднення напрацьованого досвіду по реалізації електронного навчання.

Робота навчального-інформаційного порталу КІ ДУЕП організована на основі використання платформи дистанційного навчання KSENY, яка розроблена, запатентована співробітниками відділу інформаційних технологій інституту у 2003 і успішно працює по сьогоднішній день. Доступ студентів до електронних ресурсів КІ ДУЕП персоналізований, здійснюється із сайту інституту (www.ki-duep.com) і реалізується за умови реєстрації студента як користувача ресурсу у відділі інформаційних технологій інституту (рис. 2).

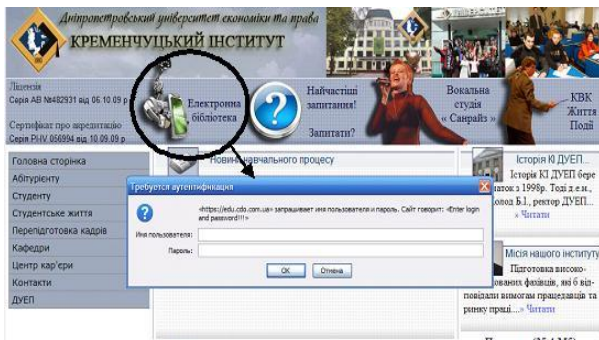


Рис. 2. Головна сторінка сайту КІ ДУЕП

Електронний ресурс інституту складається із електронних підручників, посібників та електронних навчальних курсів.

Електронні навчальні курси складаються із електронних

ресурсів двох типів:

а) ресурси, призначені для подання студентам змісту навчального матеріалу: електронні конспекти лекцій, методичні рекомендації для виконання курсових, навчально-дослідницьких робіт, практичних та лабораторних робіт, тощо;

б) тестування – ресурс, що забезпечує закріплення вивченого матеріалу, формування вмінь та навичок, самооцінювання та оцінювання отриманих знань студентів.

Електронні навчальні курси з різних навчальних дисциплін розробляються викладачами інституту відповідно до навчального плану, мають уніфіковану структуру і розміщуються на навчально-інформаційному порталі інституту (рис. 3). Електронні навчальні курси містять такі навчально-методичні матеріали:

1) загальна інформація про курс (робоча програма, критерії оцінювання, перелік друкованих та Internet-джерел з навчальної дисципліни та Internet-ресурси, глосарій);

2) змістовна частина модуля включає:

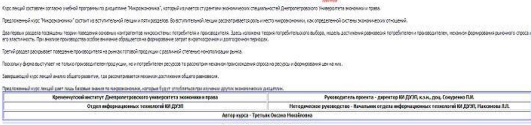
- теоретичний навчальний матеріал-структуровані електронні матеріали, зміст яких відображає логіку навчання за курсом і надає студенту теоретичні відомості з модуля у повному обсязі;

- методичні рекомендації до виконання практичних (семінарських, лабораторних) робіт. Результат виконання лабораторних (практичних) робіт студенти можуть надсилати викладачеві в електронній формі на e-mail кафедри для перевірки;

- завдання для самостійної роботи;

- модульний контроль у вигляді індивідуальних завдань, тестів та опитування за допомогою контрольних запитань. Кожний модуль містить тест для самоконтролю, контрольні запитання. Для проведення тестування (нижчого рівня когнітивного домену: знання, розуміння, застосування) у системі KSENY передбачена можливість використання питань із різними варіантами відповідей, настроювання параметрів тестування (кількість спроб, навчальний режим тестування тощо) та отримання звітів щодо різних аспектів тестування та навчальної діяльності студентів. Результати тестування студента автоматично заносяться до електронного журналу і викладач має змогу побачити ступінь засвоєння знань студентом.

3) підсумкова атестація включає перелік матеріалів для підготовки студентів до складання заліків та іспитів (контрольні запитання, типові завдання) та підсумковий тест.



дисципліни Мікроекономіка

Таким чином в спроектованому у такий спосіб навчально-інформаційному середовищі створюються належні умови для самостійної роботи студентів та їх співпраці з викладачами інституту. Студенти заочної форми навчання, центру перепідготовки кадрів та підвищення кваліфікації мають можливість в режимі on-line, користуючись електронними ресурсами інституту, розширювати, вдосконалювати і оновлювати свої професійні знання, отримувати знання з другої вищої освіти і навички, які відповідають сучасним ринковим вимогам.

Наступним напрямом розвитку, спроектованого у такий спосіб навчально-інформаційного середовища КІ ДУЕП, є реалізація навчання за допомогою відеолекцій (презентацій) в матеріалах електронного навчального курсу та створення умов для колективної співпраці студентів під час вивчення дисциплін при розв'язанні навчально-дослідницьких завдань, в ході яких студенти навчаються ефективно працювати в команді, приймати колективні рішення, проводити дослідження тощо.

Перспективним напрямом дослідження, на наш погляд, є вивчення впливу електронного навчання на якість отриманих знань, формування фахової компетентності студентів.

Література

1. Богданова И. Ф. Непрерывное образование в эпоху перехода к информационному обществу / И. Ф. Богданова // Актуальные проблемы бизнес образования. Тез. докладов третьей Международной конференции. – Минск, 2004. – С. 35-39.
2. Створення освітнього web-простору для навчання

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

[Електронний ресурс] – Режим доступу 10.10.2010: <[http://uiite.kpi.ua/ua/about-uiite/public.singlerecord.html?tx_wfqbe_p11\[id\]=15.>](http://uiite.kpi.ua/ua/about-uiite/public.singlerecord.html?tx_wfqbe_p11[id]=15.>). – Загол. з екрану. – Мова укр.

3. Информационное образование и информационная культура личности как факторы развития информационного общества [Електронний ресурс] – Режим доступу 01.10.2010: <<http://www.gpntb.ru/win/inter-events/crimea2001/tom/sem2/doc33.html>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

4. Моделі ефективного використання інформаційно-комунікаційних та дистанційних технологій навчання у вищому навчальному закладі [Електронний ресурс] – Режим доступу 12.10.2010: <<http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em6/content/08mnvshi.htm>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

5. Освіта впродовж життя: як і чому вчити дорослих? [Електронний ресурс] – Режим доступу 01.10.2010: <<http://www.apsu.org.ua/ua/information/press/956784/>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

6. Тищенко С. В. Генерація індивідуального навчального середовища на основі моделі професійних компетенцій у Web-системі безперервного навчання / С. В. Титенко // Вісник Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля – 2009. – №1 (131). Ч. 2. – С. 267-273.

7. Morrison D. E-Learning Strategies. How to get implementation and delivery right first time. – Chichester: John Wiley & Sons Inc., 2003. – 409 p.

Лариса Максимова

Электронное обучение как средство реализации образования в течение жизни

Аннотация. В статье рассматривается вопрос реализации средствами информационных технологий образования в течение жизни в условиях информационного общества; представлен опыт по реализации электронного обучения в КИ ДУЕП.

Ключевые слова: информационное общество, образование в течение жизни, WEB – образовательное пространство.

Larysa Maksymova

E-learning as a means of implementation of education throughout life

Summary: The article discusses the issue of implementation by means of informational technologies education for life in the information society; in the given article the experience of implementing e-learning in KI DUEL is represented.

Key words: information society, education throughout life, WEB - educational space.

УДК 374.7

**Світлана Никітчина,
м. Переяслав-Хмельницький****ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ ЯК СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНА
ТА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

Хід подій сучасного життя на початку третього тисячоліття показує, що прожитий час з моменту повернення незалежності України до цього дня суспільством не був проганий марно. Прийшов очікуваний десятиріччями період оцінки та визначення довгострокових позитивних життєвих цілей та пріоритетів як держави, так і кожного з нас. Йдеться про перспективи та можливості розвитку високорозвиненої, соціальної за суттю, а не формою, демократичної України, яка буде інтегруватись у світовий економічний простір, мати конкурентноспроможну економіку, що здатна вирішувати найскладніші завдання свого розвитку.

Саме людина є творцем майбутнього держави, свого особистого життя. Відповідно до структури життєвих систем головна якість людини, що визначає цілі її життя, - це її соціальний та практичний інтелект – дійовий потяг до цілі в означених обставинах чи в означеній сфері діяльності у напрямку досягнення успіху. Причому поряд з природними, генними властивостями людини саме навчання. Здобуття знань є головним фактором формування її інтелекту [7, с. 13]

Людина розумна (*homo sapiens*) може і повинна жити щасливо. Природа поки ще дає їй все необхідне. Водночас правильні відповіді на питання сьогодення про причини різноманітних конфліктів малого чи великого масштабу, поганого побуту людина повинна шукати, насамперед, у собі і тільки потім у подібних до себе громадянах, колегах і сучасниках. Природна якість самоаналізу та самоконтролю думок і дій повинна бути самою першою ознакою сучасності, розвинутості людини, придбання нею права достойно жити у світі добра, розуму та повноцінного щастя. Для цього у людини повинно бути вироблене уміння створити режим систематичного контролю своїх думок та дій, вийти із стану безпечного життя і безпечної діяльності, навчитись пере дзеркалом власної совісті та честі вести пряму, щирі, а іноді й

нелицеприємну розмову про чистоту та підлість почуттів та вчинків, про добродійливість або злостивість у відносинах з близькими і чужими людьми, про істинні цілі і сенс свого власного життя. Сукупність індивідуальних здібностей, знань, умінь, що характеризують її робочу силу, а також її власні нематеріальні активи, об'єкти інтелектуальної власності даної фізичної особи створює інтелектуальний ресурс [7, с. 6].

Управління інтелектуальними ресурсами особистості самостійне, або під зовнішнім впливом має у своїй основі пошук людиною шляхів ефективного використання її власних знань, умінь, досвіду та інформації для досягнення індивідуальних економічних і власних соціальних цілей на підґрунті формування і захисту державою авторських прав та прав інтелектуальної власності. У цьому випадку людина особливо повинна знати ціну свого інтелекту, оскільки постає у подвійній якості: по-перше, як відповідного інтелектуального рівня робоча сила, що продається за заробітну плату, по-друге, як власник та розпорядник інтелектуального капіталу, що використовується для ведення власного бізнесу. На цьому рівні за якість інтелектуальних ресурсів відповідає виховання та освіта людини. Праці В.О. Сухомлинського та інших педагогів – практиків свідчать про те, що інтелектуальне виховання, складовою частиною якого є розвиток умінь самостійно осмислювати навчальний матеріал, виконувати нестандартні завдання, робити власні висновки можна і необхідно розвивати в молодших класах. Ігнорування такого підходу ускладнює цю проблему в подальшому навчанні, житті особистості.

Науково-технічний прогрес, зміна ролі людини у виробництві викликає необхідність нових підходів до формування робочої сили, якій необхідно мати не лише самостійну економічну поведінку, а й високі та різноманітні інтелектуальні функції. Саме створення такої якісно нової робочої сили може і покликане стати об'єктивною основою прогресивних динамічних змін в економіці країни, інтелектуальним імпульсом переходу до постіндустріального типу суспільства. В основі такої моделі розвитку і використання людських ресурсів лежить орієнтація на інтелектуалізацію праці, на висококваліфіковану робочу силу, органічно інтегровану в систему виробництва, на безперервність процесу збагачення знань та підвищення кваліфікації, на мобільність робочої сили і гнучкість організації

праці, на партнерські відносини між учасниками виробничого процесу. У формуванні й поширенні цієї моделі вирішальна роль належить освіті, серед якої значну роль відіграє освіта для дорослих.

Важливою ланкою в ланцюгу кризових явищ і проблем, з якими людство вступило в III тисячоліття, є криза компетентності. Глобальною загрозою стало відставання здатності людей адаптуватися до змін у навколишньому середовищі від темпів цих змін. У сьогодишньому світі знання, інформація стрімко поповнюються, способи виробництва і взагалі спосіб життя змінюються дуже швидко. Традиційна базова формальна освіта, яка здобувається на початку життя, тепер уже в принципі не може забезпечити людину на все життя знаннями, вміннями, навичками та якостями, що будуть необхідні їй для ефективного виконання соціальних функцій. Прийнята практично всіма розвинутими країнами концепція безперервної освіти висуває освіту дорослих на визначальні позиції в основних напрямках соціально-економічного розвитку сучасного світу.

Освіта дорослих перетворюється на визначальний соціальний інститут з розв'язання важливих соціальних, економічних, політичних, освітніх, морально-виховних проблем сучасного суспільства. Не випадково під егідою ООН у Гамбурзі в 1997 р. було проведено Міжнародну конференцію з проблем освіти дорослих. Конференція у своїй декларації рекомендувала урядам усіх держав вважати освіту дорослих одним з пріоритетів державної політики.

Освіта дорослих сприяє задоволенню важливих потреб особи, підприємства, суспільства, держави:

- особи – у самовдосконаленні, в адаптації до стрімких змін соціальних, економічних, політичних, морально-психологічних умов життя;
- підприємства – у забезпеченні конкурентних переваг за рахунок високої якості робочої сили;
- суспільства – у формуванні соціально активних, свідомих, адаптованих до реалій життя, законослухняних ініціативних громадян, орієнтованих на загальнолюдські цінності;
- держави – у підготовці компетентних, соціально відповідальних, продуктивних працівників, здатних вивести країну на високий рівень соціально-економічного культурного

розвитку.

Отже, головною метою освіти дорослих є формування громадян, які активно, компетентно й ефективно беруть участь в усіх сферах суспільного життя.

Ця мета досягається на шляху задоволення конкретних освітніх потреб дорослих, які можна звести до кількох груп, що визначають основні завдання освіти дорослих: одержання загальної середньої освіти (для тих, хто її поки що не мав); духовний розвиток особи; здобуття і або вдосконалення професійних знань та навичок; свідоме, грамотне підтримання і поліпшення здоров'я, здоровий спосіб життя; змістовне, корисне, приємне проведення вільного часу.

На цій основі освіта дорослих може забезпечити задоволення потреб держави і суспільства у конкурентоспроможних працівниках, свідомих законотворчих громадянах, патріотах своєї країни, високоморальних членах суспільства. Завдяки своїй гнучкості, оперативності відносно невеликим витратам освіта дорослих є тією сферою освітньої практики, що сприяє ефективному розв'язанню політичних, соціальних, інформаційних, економічних, технологічних, культурних проблем суспільства в умовах нестачі коштів, матеріальних засобів, часу, кадрів.

Нині в нашій країні склалося кілька різновидів освіти дорослих: формальна освіта дорослих; неформальна освіта дорослих [4, с. 180]. Усіма формами освіти дорослих охоплено значну частину населення країни, однак ефективність цієї сфери освіти за останні роки суттєво зменшилася. Під впливом кризових явищ різко скоротилася відомча система підвищення кваліфікації, практично зведено до мінімуму колись загальнодоступні програми товариства “Знання”, зменшується частка осіб, котрі одержують освіту “без відриву від виробництва”, недостатньо розвинута внутріфінансова підготовка персоналу. Але потрібно підкреслити, що за роки незалежності відбулося значне розширення наукової підготовки кадрів в аспірантурі та докторантурі. Так, у 1999 р. чисельність аспірантів становила 22 300 осіб, що на 8026 осіб (66,7 %) більше порівняно з 1990 р. Приблизно в таких самих пропорціях збільшився прийом до аспірантури, випуск, у тому числі із захистом дисертації. Число докторантів за цей самий час зросло на 136 % (від 503 до 1187 осіб), прийом до докторантури – на 79,3 % (від 203 до 364 осіб), випуск – на 204 % (від 123 до 374 осіб), у тім числі випуск із

захистом дисертації – на 70,3 % (від 37 до 63 осіб). У 1999 р. із захистом дисертації було випущено 16 % аспірантів і 16,8 % докторантів. Як бачимо, ефективність роботи цього рівня освіти ще досить низька [9, с. 19, 25].

Ми змушені визнати, що поки що в Україні не створено ефективної, гнучкої, чутливої до потреб населення, які змінюються, загальнодовіреної і доступної сфери освітніх послуг для дорослих, яка б утворювала певну систему і вирішувала завдання соціально-економічного, духовного, політичного, морально-виховного характеру в інтересах особи, держави, суспільства. Така система освіти дорослих має охоплювати всі основні сфери суспільного життя (економіку, політику, соціальні відносини, культуру тощо) [1, с. 17].

Розвиток ринкових відносин відкриває широкі можливості для нових видів діяльності, потребує зміни трудового менталітету населення країни, що можливо досягти лише за допомогою освіти дорослих, яка постійно вдосконалюється. Розвиток різноманітних форм власності, виникнення різноманітних політичних партій та громадських рухів, нові можливості і форми участі в суспільному житті змушують людину сприймати й опрацьовувати набагато більший і дедалі зростаючий обсяг найрізноманітнішої інформації, свідомо і відповідально виробляти свою власну позицію у значно ширшому, ніж раніше, колі питань суспільного життя. У цьому людині може і має допомогти розвинута система освіти дорослих.

Перепрофілювання багатьох підприємств, зміна галузевої структури зайнятості, скорочення збройних сил та інші процеси призводять до вивільнення значної частини дорослого населення. Єдиний шлях працевлаштування та соціальної реінтеграції цих працівників – перепідготовка їх для інших видів діяльності, яка може здійснюватися в системі освіти дорослих. Це дає і економічний, і соціальний ефект.

Загальноосвітова тенденція збільшення частки осіб похилого віку в загальній чисельності населення і серед зайнятих економічною діяльністю робить актуальним розширення можливостей для навчання їх, тобто розвиток тієї складової освіти дорослих, яка у світі зветься навчанням людей третього віку. Дедалі важливішою стає освіта осіб так званих маргінальних груп населення – переселенців, засуджених, інвалідів та інших для забезпечення їхньої соціальної захищеності. Тобто освіта дорослих має виконувати і цю функцію.

У перехідний період відбувається зміна (нерідко докорінна) усталених морально-психологічних норм життя як усього суспільства, так і окремих колективів, сімей, осіб. У зв'язку з цим потребує уваги суспільства проблема виховання патріотизму, пізнання вітчизняної історії, вдосконалення знань української мови, поваги до прав громадян, дотримання законів, зміцнення сім'ї, збереження довкілля, попередження антисоціальної поведінки, утвердження здорового способу життя тощо. Відповідно постає питання громадянського виховання не лише підростаючого покоління, а й дорослих людей, що зумовлює необхідність забезпечення доступу широких мас населення до сучасних гуманітарних та суспільних знань.

Викладене тісно пов'язане з проблемою задоволення зростаючих потреб людей у всебічному розвитку власної особи, які заслуговують найширшої суспільної підтримки. У наш час саме високорозвинена, високопрофесійна і високоморальна особа стає центром і метою суспільного та економічного прогресу, і, відповідно, задоволення її індивідуальних освітніх потреб набуває пріоритетного значення. Навчання дорослих, таким чином, набуває великого значення і задля самовдосконалення особи.

Культура є однією з найважливіших складових підвалин суспільства. Поширення національної культури, посилення її впливу на особу зокрема і суспільство в цілому, виникнення справжнього, демократичного політичного, ідейного, естетичного плюралізму, підвищення загального рівня життя потребують постійного підвищення освітнього та загальнокультурного рівня дорослого населення, постійної боротьби з функціональною неграмотністю.

Освіта дорослих охоплює значну частину споживачів освітніх послуг у сфері як формальної, так і неформальної освіти. Нині тисячі дітей шкільного віку з різних причин (переселення, бідність, стихійні лиха і т. ін.) не ходять до школи, внаслідок чого зменшується рівень грамотності населення і зростає потенційний контингент некваліфікованої робочої сили з низьким освітнім рівнем. Розвиток і соціальна інтеграція цієї категорії населення можливі лише через систему освіти дорослих.

Окреме велике значення має підвищення кваліфікації та перепідготовка значної частини зайнятих працівників, а також демобілізованих військовослужбовців, безробітних, звільнених після відбуття покарання, вилікуваних від затяжних хвороб (наприклад, від наркоманії).[4, с. 181]

Хоча важливість і велике значення освіти взагалі й освіти дорослих зокрема ніким не заперечується, в нашій країні поки що не вироблено цілеспрямованої державної політики в цій галузі, у зв'язку з чим виникають труднощі і проблеми:

1. *Немає нормативно-правової бази.* У Законі України “Про освіту” [10] не розглядається поняття освіта дорослих. Разом з тим, у більшості розвинутих країн прийнято законодавчі акти стосовно освіти дорослого населення чи як окремі закони, чи як частини загальних законів про освіту, і вони реалізуються на практиці. У межах такого законодавства створюються умови для практичного застосування різноманітних механізмів економічної та громадської підтримки і заохочення як громадян, які продовжують навчання в дорослому віці (персональне кредитування), так і підприємств, що інвестують кошти у розвиток персоналу, та організацій, що проводять таке навчання.

2. *Практично немає організаційної структури.* У розвинутих країнах освіта дорослих розглядається і функціонує як особлива та відносно самостійна сфера освітніх послуг. У нашій країні всі форми навчання дорослих, що реально існують, організаційно і адміністративно перебувають у різних підпорядкуваннях, відірвані одна від одної і не об'єднані державною політикою, відповідними управлінськими та координуючими структурами і науково-методичними принципами організації навчання.

3. *Недостатньо розвинуто теоретичні основи освіти дорослих та практичне застосування їх.*

Теоретичну базу навчання дорослих у розвинутих країнах становлять концепції освіти дорослих. Навчання дорослих ґрунтується на специфічних принципах, що відрізняються від традиційних педагогічних, і має на Заході вже давні традиції та багату історію. У нашій країні наука про освіту дорослих — андрагогіка лише розвивається, і на практиці майже все навчання дорослих поки що ґрунтується на традиційних педагогічних принципах, а це суттєво зменшує ефективність цієї роботи.

У багатьох країнах для навчання дорослих використовуються спеціальні технології, що враховують соціально-психологічні особливості тих, хто навчається. В Україні, як правило, застосовуються традиційна педагогічна технологія навчання, розроблена на основі навчання дітей.

Практично в усіх країнах з розвинутою системою освіти дорослих навчання ґрунтується на спеціальних, розроблених саме для різних контингентів дорослих навчально-методичних матеріалах. У нас такі навчально-методичні матеріали поки що велика рідкість.

Наукові дослідження в галузі освіти дорослих, розробка педагогічних, економічних, соціальних, технологічних та інших проблем освіти дорослих, яким приділяється значна увага у світі, в нашій країні ще недостатні.

4. *Немає системи підготовки спеціалістів у галузі освіти дорослих.* Викладачі, котрі проводять навчання з дорослими в Україні, не мають спеціальної андрогогічної підготовки. В кращому разі це викладачі вищих закладів освіти, а, як правило, — або особи з педагогічною освітою, або практики, що не мають і педагогічної освіти. У розвинутих країнах до контингенту андрогогів, тобто до осіб, які працюють з дорослими студентами, окрім викладачів, входять ще й консультанти, тьютори, методисти, управлінці, співробітники інформаційно-орієнтаційних служб, організатори навчання дорослих на виробництві та ін. Таких спеціалістів у нашій країні немає, і не провадиться підготовка їх.

5. *Немає інформаційної підтримки освіти дорослих.* Мало використовуються комп'ютерні технології пошуку інформації і така прогресивна для освіти дорослих форма навчання з використанням інформаційних технологій, як дистанційна освіта.

Магістральний напрям розвитку освіти дорослих у нашій країні — створення могутньої, самостійної сфери освітніх послуг з певними системоутворюючими характеристиками. Створення такої системи освіти дорослих як складової частини безперервної освіти треба зробити головним завданням державної політики в галузі освіти на сучасному етапі [1; 4; 7; 10].

Основними рисами системи освіти дорослих, що відповідає новим соціально-економічним умовам і потребам розвитку сучасного суспільства, мають стати: державно-суспільний характер; тісні зв'язки з іншими системами сфери безперервної освіти; розвиток на ґрунті науки про навчання дорослих — андрагогіки; подальший розвиток ринку освітніх послуг; розвиток і поєднання різноманітних організаційних форм управління — (законодавчої, адміністративної, економічної, едукологічної), забезпеченість спеціально підготовленими кадрами (викладачами, консультантами, адміністраторами, тьюторами, розробниками програм навчання та ін.) [4, с. 182; 7, с. 27-28].

Основними напрямками розвитку освіти дорослих в Україні є:

1. *Створення і розвиток законодавчо-нормативної бази освіти дорослих.* Необхідно розробити і прийняти закон України про освіту дорослих, який би передбачав:

- інституціоналізацію освіти дорослих як самостійної і провідної сфери розвитку всієї освіти в країні;

- економічне забезпечення створення, функціонування та розвитку освіти дорослих за рахунок виділення коштів державного бюджету, підприємств, суспільних фондів та організацій, служби зайнятості;

- економіко-правове забезпечення діяльності навчальних закладів сфери освіти дорослих;

- юридичні, соціальні, економічні аспекти процесу навчання дорослих (оплата, кредити, права й обов'язки учасників процесу навчання, стандарти, економічні й соціальні результати тощо);

- узгодженість з іншими законодавчими актами України, а також із законами інших країн у галузі освіти дорослих.

Дію цього закону треба забезпечити прийняттям ряду підзаконних актів.

2. *Формування організаційної структури сфери освіти дорослих.* Потрібно розробити основні параметри організаційної структури сфери освіти дорослих.

2.1. Освітні заклади і структурні підрозділи. Сфера освіти дорослих має включати державні, громадські, приватні форми навчання дорослих, різноманітні як за структурою, так і за пропонуваними програмами навчання. Поряд з уже функціонуючими вечірніми середніми школами, центрами освіти дорослих, народними університетами, різноманітними курсами необхідно створювати нові організаційні форми освіти дорослих.

Слід ширше залучати підприємців, громадські організації й об'єднання (товариства “Знання”, “Просвіта”, педагогічні об'єднання і т. ін.), які використовують навчально-просвітницькі методи роботи, до створення на умовах соціального партнерства змішаних державно-громадських та державно-приватних форм навчання дорослих.

2.2. Управління. Сфера освіти дорослих у сучасних соціально-економічних умовах може і має працювати відповідно до потреб ринку: попит визначає пропозицію. Слід орієнтуватися

на задоволення потреб окремих людей, соціальних груп, громадських інститутів, держави, суспільства в цілому. Окремим важливим соціальним питанням залишається формування свідомого і платоспроможного опиту населення на послуги освіти. При цьому необхідно застосовувати різноманітні ефективні форми управління освітою дорослих: законодавчі, адміністративні, економічні, екологічні (безпосередньо пов'язані з освітою). Для цього потрібне створення в структурі Міністерства освіти і науки України відповідного управління, а в місцевих адміністраціях — спеціальних відділів і рад. Координацію діяльності цих структур можна покласти на громадський національний комітет освіти дорослих України. З метою забезпечення належної якості програм формальної освіти дорослих необхідно передбачити відповідні служби акредитації та сертифікації.

2.3. Маркетингова і консультативна інфраструктури. Для визначення освітніх потреб конкретних людей, їхніх груп, підприємств, організацій, державних структур потрібні постійні спостереження і дослідження, а також інформування й орієнтація потенційних споживачів на ринку освітніх послуг. Тому необхідне створення служби інформування й орієнтації населення у сфері освітніх послуг, яка б виконувала ці функції.

2.4. Інформаційне забезпечення. Сфера освіти дорослих не може ефективно функціонувати і розвиватися без створення баз даних, забезпечення сучасною технікою інформаційних потоків, використання комп'ютерних технологій, включаючи Інтернет. Однією з найважливіших складових інформатизації сфери освіти дорослих є поширення дистанційних форм навчання, що дозволяє зробити освіту відкритою, безмежною, загальнодоступною.

3. *Розвиток теоретичної і науково-методичної бази.* Освіта дорослих має ґрунтуватися на теорії навчання дорослих — на андрогогії, концепції вільного, відкритого навчання, розвиватися в руслі безперервного навчання людини протягом усього життя, спиратися на психологію навчання дорослих. Основною технологією слід зробити технологію освіти дорослих на базі андрогогічної моделі навчання з використанням навчально-методичних матеріалів, створених спеціально для дорослих, з урахуванням їхніх вікових та соціально-психологічних особливостей. Важливе значення має створення належного програмного забезпечення для впровадження дистанційної освіти та інших форм використання інформаційних технологій. Для розробки теоретичних, методологічних, технологічних, науково-

методичних основ освіти дорослих необхідно розгорнути масштабні фундаментальні і прикладні дослідження проблем освіти дорослих, андрогогіки, психології навчання дорослих, підготовки кадрів спеціалістів-андрогогів.

4. *Підготовка кадрів.* Необхідно встановити перелік і закріпити у правових нормах функціональні обов'язки спеціалістів, зайнятих у сфері освіти дорослих, у тому числі викладачів, консультантів, тьюторів, адміністраторів та управлінців, співробітників інформаційно-орієнтаційної служби, соціальних працівників, співробітників реабілітаційних закладів та ін. У них має бути андрогогічна підготовка для виконання своїх функцій. У зв'язку з цим необхідно організувати базову підготовку, систематичну перепідготовку і підвищення кваліфікації спеціалістів-андрогогів різних напрямів та рівнів.

5. *Проведення державно-громадських заходів.* Для успішного розвитку освіти дорослих в Україні належить організувати регулярне проведення державно-громадських заходів, спрямованих, по-перше, на розвиток конкретних форм навчання дорослих і, по-друге, на пропаганду ідей безперервної освіти, постійного самовдосконалення людини протягом усього життя. Слід домагатися зростання ролі державних, місцевих органів управління, підприємств та організацій усіх форм власності, приватних осіб у проведенні на умовах соціального партнерства громадсько-державних заходів з розвитку освіти дорослих в Україні.

6. *Міжнародне співробітництво.* Здійснення будь-якого великого соціального проекту в наш час неможливе лише в межах однієї країни зусиллями лише національних організацій. Тому для успішного розвитку освіти дорослих в Україні потрібно розвивати широке співробітництво з міжнародними неурядовими організаціями, з Європейською асоціацією освіти дорослих, з національними організаціями та закладами інших країн у межах як багатосторонніх проектів, так і двосторонніх угод. Національний комітет освіти дорослих України міг би координувати цю діяльність [2; 3; 4; 5; 6; 8].

Вжиття перелічених та інших можливих заходів стане могутнім імпульсом розвитку освіти дорослих, яка може і має відіграти важливу роль у досягненні добробуту і процвітання нашої країни.

Література

1. Вища освіта України: стан та тенденції: Матеріали до підсумкової колегії Міністерства освіти і науки України. – К., 2000. – 225 с.
2. Всемирный доклад по образованию, 1998 год. – Париж, 1998. – 175 с.
3. Гальчинський А. С. Україна: поступ у майбутнє / А. С. Гальчинський. – К.: Основи, 1999. – 220 с.
4. Грішнова О. А. Людський капітал формування в системі освіти і професійної підготовки / О. А. Грішнова. – К., 2001. – 255 с.
5. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття // Освіта. – 1993. – № 44-45.
6. Державний класифікатор України: Класифікатор професій (Із змінами і доповненнями) ДК 003 – 95. – К.: Сцінформ, 2001. – 584 с.
7. Куценко В. І. Людський капітал: місце і роль у реалізації економічних реформ / В. І. Куценко, Т. І. Шпарага // Вісник НАН України. – 1997. – № 1-2 – С. 27-32.
8. Морозов О. Ф. Ціна думки – інтелектуальний капітал / О. Ф. Морозов. – Донецьк: Юго-Восток, 2005. – 351 с.
9. Наукова та інноваційна діяльність в Україні: Стат. збірник / Держкомстат України. – К., 2000. – 317 с.
10. Про освіту: Закони України. В редакції закони України від 23 березня 1996 року № 100 / 96 – ВР із змінами та доповненнями. – К.: Ліга-Закон, 2001. – 160 с.

Светлана Никитчина

Образование взрослых как социально-экономическая и педагогическая проблема

Аннотация. В статье исследуются базовые аспекты развития образования для взрослых, анализируется его значение в экономическом и социальном развитии страны.

Ключевые слова: образование взрослых, аспекты развития, государственная политика в области образования.

Svetlana Nikitchyna

Education of adults as social, economical and pedagogical problem

Summary. In this article is investigation of the basis aspect development education for adults and analyse this meaning in economical and social development state.

Key words: adult education, aspects of development, public policy in education.

УДК 377:7

Олена Отич,
м. Київ

ПЕДАГОГІКА МИСТЕЦТВА У РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГА ПОЗАШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Утвердження у сучасній педагогіці суб'єкт-суб'єктних відносин зумовлює посилення уваги освітян до формування в особистості здатності до самоактуалізації, самореалізації й саморозвитку своїх сутнісних сил і потенціалів.

Цій проблемі присвятили свої дослідження вітчизняні й зарубіжні вчені: Т. Браже, О. Деркач, В. Зазикін, Ю. Кулюткін, І. Мартинюк, О. Матюшкін, Л. Москвичев, В. Овчинников, Г. Пихтовников та інші. У працях цих науковців визначено сутність та структуру особистісного, професійного й творчого потенціалів людини. Водночас, попри ґрунтовну розробленість вченими означених проблем, вони не приділяли уваги у своїх дослідженнях аналізу можливостей педагогіки мистецтва у розвитку творчого потенціалу педагогів позашкільних навчальних закладів, хоча саме для них рівень його сформованості визначальним чином впливає на якість їхньої професійної діяльності, що як жодна інша, вимагає творчості [3; с. 4].

Актуальність цієї проблеми та її недостатня розробленість в теорії і практиці сучасної освіти зумовили вибір теми нашої статті. Її метою є теоретичний аналіз сутності, особливостей і складових творчого потенціалу педагогів позашкільних навчальних закладів та обґрунтування ефективності педагогіки мистецтва у його розвитку.

Розпочинаючи аналіз сутності творчого потенціалу особистості, визначимо його як *інтегровану якість, що характеризує міру її можливостей щодо здійснення діяльності творчого характеру й визначає міру її можливостей у творчому самоздійсненні й самореалізації*. Причому, творчий потенціал відображає потенційні характеристики цих можливостей, які потребують актуалізації, інакше цей резерв залишиться нерозкритим й нереалізованим.

Характеризуючи людей з яскраво вираженим, потужним творчим потенціалом, дослідники відзначають, що він виявляється

у розвиненій творчій уяві, сильній інтуїції, прагненні до самовираження, нестандартному продуктивному мисленні, новаторстві, вмінні мобілізувати свої ресурси у процесі діяльності. Серед основних характеристик творчого потенціалу А. Торранс вирізняє: оригінальність (нетривіальність ідей), біглисть (швидкість знаходження рішень), гнучкість (ступінь різноманітності відповідей), ретельність розробки ідей. Г. Нойер, В. Кальвайт, Х. Кляйн вважають ознаками творчого потенціалу розвинений інтелект та обдарованість, відчуття нового, нешаблонне мислення, готовність до ризику, наполегливість, витримку, мужність, впевненість у собі. Л. Сохинь та В. Тихонович виділяють такі сутнісні характеристики творчого потенціалу як: *багаторівневість змісту*; *діалогічність* (адже реалізація творчого потенціалу є діалогом потенційного й актуального у взаємодії особистості з оточуючим світом та іншими людьми, із самою собою); *соціальність* (процес розвитку творчого потенціалу особистості має соціально-історичну динаміку); *системність* (творчий потенціал володіє усіма атрибутами, властивими системам, що самоорганізуються й саморозвиваються, і має свою внутрішню логіку розвитку).

У сучасній психології зроблено важливий висновок, що творчий потенціал притаманний кожній людині, хоча виявляється різною мірою й у різних здібностях, що реалізуються у різних видах і напрямках діяльності. Неувага педагога до цих здібностей, нерозуміння ним відмінностей творчих потенціалів своїх вихованців й прагнення підігнати їх під абстрактний творчий потенціал, який асоціюється здебільшого з розвитком правої півкулі, інтелекту, спричинює нещастя вихованців і стійке їх небажання йти до закладів освіти – як загальноосвітніх, так і позашкільних. Недаремно епіграфом до твору „35 кіло надії” сучасної популярної французької письменниці Анни Гавальди є: *„Я ненавиджу школу. Ненавиджу її більше всього на світі. Ні, навіть ще сильніше...Вона зіпсувала мені усе життя”* [2, с. 3].

З іншого боку, розвиток творчого потенціалу, попри усю свою важливість, не може бути єдиною й вичерпною метою педагогічної діяльності, оскільки, як зазначав Х. Ортега-і-Гассет, не можна припустити, щоб творча індивідуальність зростала *за рахунок гуманної*, інакше ми виплекаємо „злих геніїв”, які принесуть людству лише великі нещастя. Отже, *педагогічна функція творчого потенціалу* реалізується у тому, що він виступає, ніби зерном, з якого проростають й розгортаються

творчі можливості людини, що дозволяють їй творчо змінювати умови своєї життєдіяльності й покращувати життя усього людства.

У зв'язку з цим важливим завданням педагога:

- *відкрити* творчий потенціал своїх вихованців (про який вони нерідко самі не здогадуються),

- *показати* їм їхню родзинку, створивши для цього ситуацію успіху,

- *спонукати* їх до самоактуалізації, саморозвитку цього потенціалу,

- *виробити смак* до творчого зростання, оскільки, як зазначав К. Станіславський, талант це лише 10% здібностей і 90% роботи над собою.

Структура творчого потенціалу становить собою єдність *здатності й готовності* особистості до творчої діяльності. Вона охоплює не лише природні ресурси й резерви особистості, але й ті утворення, що формуються в неї в результаті соціалізації й неперервної освіти.

Визнаючи творчий потенціал особистості як інтегральну цілісність природних та соціальних сил людини, що забезпечує її суб'єктивну потребу у творчій самореалізації й саморозвитку, вчені зазначають, що вірогідність прояву творчого потенціалу залежить від: 1) особистісної спрямованості людини на повну реалізацію своїх можливостей; 2) міри її внутрішньої свободи; 3) сформованості її соціальних і творчих якостей. Тобто, якщо людина є творчою, то її творчий потенціал, як стверджує В. Рибалка, є невичерпним [6, с. 161].

Ще один важливий для розвитку творчого потенціалу висновок психології можна вкласти у такий ланцюжок з 4 елементів: „*здібності – схильності – інтерес – бажання*”. Тобто, людина схильна до тієї діяльності, до якої має здібності. Це зумовлює її інтерес до цієї діяльності й викликає бажання займатися нею.

Цей висновок, на нашу думку, є дуже важливим для працівників позашкільних навчальних закладів, оскільки, якщо до школи дитина ходити зовов'язана, то до позашкільних навчальних закладів вона ніколи не піде з примусу. Отже, від того, чи зуміє керівник гуртка чи студії реалізувати ланцюжок „здібності – схильності – інтереси – бажання”, значною мірою залежить наповнюваність цих гуртків, моральне задоволення своєю працею, а зрештою – і його зарплата.

І тут слід звернути увагу на дві передумови успішності

діяльності позашкільних навчальних закладів.

Перша – *врахування сучасних тенденцій розвитку освіти*. А саме, в умовах становлення ринкових відносин особливого значення в освіті набуває маркетинговий підхід [7], що реалізується у концепції класичного маркетингу, яка проголошує головною ідеєю: „*Знайди потребу – і задовольни її кращими, ніж у конкурента, засобами*”. При цьому варто згадати ще одну ідею, висловлену представницею педагогіки свободи Елен Кей: „*Ідучи від дитини*” – тобто, – не від компетентності педагога у певному виді діяльності; й не від волі батьків, які, понад усе люблячи своїх дітей, нерідко віддають їх у гуртки за принципом „я хотів, але не вийшло” або „я мав великі успіхи, то нехай і моє чадо досягне успіхів у цій діяльності”, – а лише з бажання вихованців. Адже залучати їх до позашкільної діяльності з примусу, придушуючи цим їхню свободу вибору, є неприпустимим з позицій педагогічної етики, яка обстоює ідеали поваги до особистості вихованців, визнання їхнього права на щасливе дитинство, оскільки діти мають не „готуватися до майбутнього життя”, яке колись настане, а вже жити повноцінним і радісним життям у своєму дитинстві. Розуміючи це, В. Сухомлинський протиставляв „школі муштри й зубрьожки” „школу радості”.

Для того, щоб вихованці з власного бажання приходили до позашкільного закладу освіти, педагогу потрібно прагнути того, щоб їм було у ньому добре й вони завжди перебували в очікуванні завтрашньої радості. Саме це й має стати основою професійної діяльності педагога позашкільного закладу освіти.

Друга передумова успішності діяльності позашкільного навчального закладу полягає у *посиленні уваги до розвитку творчого потенціалу самого педагога*. Адже, не маючи його, він ніколи не розвине творчий потенціал своїх вихованців. Творчий потенціал педагога визначається вченими як його можливості у сфері педагогічної творчості, а також як резерв засобів творчості, які є у нього в запасі й можуть бути приведені у дію для досягнення конкретної педагогічної мети [3, с. 47]. Творчий потенціал педагога складається із системи загальнокультурних і професійних знань, гуманістичного світогляду, на основі яких будується і регулюється його діяльність, розвиненого чуття нового, високого ступеня розвитку творчого мислення, його гнучкості, нестереотипності й оригінальності, здатності швидко змінювати прийоми дій, відповідно до нових умов.

Потужність творчого потенціалу педагога

підтримується завдяки його *ресурсній відновлюваності, забезпечуваній за рахунок його великої самостійної пізнавальної і творчої активності та засвоєння ним креативних технологій*. З цього випливає висновок, що педагог позашкільного навчального закладу, який постійно працює над собою, розвивається в особистісному і професійному напрямках, завжди буде у гарній творчій формі, що дозволить йому природно і яскраво виявляти свій творчий потенціал і розвивати його у своїх вихованців.

Реалізований творчий потенціал педагога завжди має своєрідний і неповторний вияв, що піддається зовнішньому спостереженню у притаманному йому *індивідуальному стилі педагогічної діяльності*, важливою ознакою якого є *естетичність*. Ця якість визначається академіком І.А.Зязюном як уміння залучати до процесу педагогічної дії позитивні почуття прекрасного й піднесеного, рідше – комічного, наповнюючи дію потребою-спонукую кожного вихованця до набуття статусу суб'єкта педагогічної діяльності [5].

Поняття естетичності означає узагальнюючу почуттєво-виразну якість професійної діяльності та особистості педагога, його здатність „заражати” своїх вихованців позитивними почуттями, власним інтересом; зумовлювати в них відчуття емоційного підйому, хвилювання, прагнення до краси, в чому б вона ні виявлялася.

Нерідко педагога порівнюють з митцем, визнаючи цим високу естетику його праці. Водночас, уподібнення його, наприклад, до ваятеля, передбачає очікування від нього незрівнянно вищого рівня суспільної й морально-правової відповідальності, позбавлення його права на помилку. У зв'язку з цим справедливими є слова Г. Ващенко: “Коли скульптор зіпсує невдалою працею шматок мармуру, то його можна замінити іншим, а коли педагог покалічить душу дитини, то це вже буде не втрата, а справжній злочин перед дитиною і суспільством” [1].

Педагог позашкільного навчального закладу має бути не просто майстром, а „двічі майстром” своєї справи: на найвищому (мистецькому) рівні володіти змістом тієї діяльності, яку він викладає в очолюваному ним гуртку чи студії, і вміти творити красу педагогічної дії, слова, думки, програмувати своїх вихованців позитивними почуттями. Звідси випливає необхідність набуття ним таких професійних якостей, як педагогічна виразність (адже невиразний педагог не зможе вразити вихованців, вплинути на їхні почуття); педагогічний артистизм, особистий шарм –

атрактивність. Саме ці якості є естетичними засадами ідеалу педагога позашкільного закладу освіти, соціальною місією якого є реалізація права дитини на щасливе дитинство.

І тоді зникне проблема відсіву дітей з гуртків і секцій, оскільки вона має естетико-психологічний характер і полягає у неспроможності педагога викликати у вихованців позитивну почуттєвість, радість від виконуваної роботи та її результатів. Звичайно, причини цього можуть бути різними і їх слід вивчати на науковій основі. Але причиною, яка найчастіше називається вихованцями, є втрата ними інтересу до позашкільної діяльності, розчарування в ній. Отже, виходить, що – замало віднайти потребу учнів у певному виді позанавчальної діяльності. Потрібно ще так її задовольнити, щоб підтримати, зміцнити й розвинути цей інтерес. А це уможлиблюється лише тоді, коли керівник гуртка, студії чи секції працюватиме з вихованцями, ґрунтуючись на естетичних, етичних та аксіологічних засадах, за яких його діяльність перетворюється на високе мистецтво педагогічної дії, зорієнтоване на цінність творчого потенціалу своїх вихованців.

Оскільки творчий потенціал педагога позашкільного навчального закладу характеризується естетичністю, дуже часто він спрямовується на розвиток творчого потенціалу учнів засобами мистецтва, найбільш природним й відповідним засобом його актуалізації є *мистецтво*.

Взаємодіючи з педагогікою, воно породжує три самостійні педагогічні субдисципліни, кожна з яких по-своєму розвиває творчий потенціал учасників педагогічного процесу у позашкільних навчальних закладах: *мистецьку педагогіку, педагогіку мистецтва та арт-педагогіку*. Ці субдисципліни мають як спільні, так і відмінні особливості, що виявляються в їх концептуальних, теоретичних та методичних засадах, власному поняттєво-термінологічному апараті.

Відмінність педагогіки мистецтва, мистецької педагогіки та арт-педагогіки вбачаємо, передусім, в їх *походженні, предметі й меті*.

Так, виникнення *мистецької педагогіки* пов'язане з необхідністю передачі досвіду професійної мистецької діяльності та естетичного виховання особистості засобами мистецтва, актуалізації художньо-творчого та естетичного потенціалів особистості.

Походження *арт-педагогіки* пов'язане з психотерапією та арт-терапією, з якої вона виокремилася після II Світової війни у

зв'язку з необхідністю роботи з дітьми групи ризику. Але, на відміну від арт-терапії, арт-педагогіка передбачає роботу зі здоровою, а не хворою особистістю, застосовуючи при цьому метод організації конструктивної взаємодії і співпраці дитини й дорослого.

Педагогіка мистецтва є: наукою про використання педагогічного потенціалу мистецтва в освіті, а також практичною педагогічно-мистецькою діяльністю; субдисципліною педагогіки, що розробляє естетичні, етичні, культурологічні, акмеологічні та аксіологічні засади формування особистості, її загального, професійного й творчого розвитку засобами мистецтва; самостійною педагогічною галуззю, що досліджує проблеми навчання, виховання та розвитку особистості засобами мистецтва.

Педагогіка мистецтва спрямована, головним чином, на загальнокультурний і творчий розвиток людини, пробудження „сплячих у ній” (В. Верховинець) творчих сил, виявлення й розвиток у мистецькій діяльності її творчої індивідуальності.

Її **предметом** є освіта засобами мистецтва, а **метою** – гуманізація сучасної освіти та сприяння реалізації її культуротворчого і людинотворчого потенціалу.

Не маючи спеціальної мистецької та художньо-естетичної спрямованості, педагогіка мистецтва розглядає мистецьку діяльність як засіб цілісного розвитку особистості на аксіологічних і творчих засадах. Вона робить акценти у процесі оволодіння учнями мистецькою творчістю не на технічному їх вишколі („дресурі”, як називає цей процес С. Гессен), а на відкритті перед ними можливостей самовираження в суб'єктивно близькому для них виді мистецтва у найбільш зручний та бажаний для них спосіб, що дозволяє підвищити їхню пізнавальну активність і бажання до певної навчальної чи позанавчальної діяльності, постійного самовдосконалення, роботи над собою.

Ці акценти можна виразити, на нашу думку, у двох різних термінах: 1) звичному “*мистецько-педагогічна діяльність*”, тобто діяльність щодо цілеспрямованого опанування мистецтва з метою мистецької освіти й художньо-естетичного виховання, а також 2) “*педагогічно-мистецька діяльність*” – тобто діяльність,

спрямована на розв'язання загально-педагогічних завдань на основі використання мистецтва.

Значення педагогіки мистецтва у розвитку творчого потенціалу працівників позашкільних навчальних закладів вбачаємо в тому, що вона забезпечує умови для виявлення й розкриття художньо-творчих обдарувань усіх учасників позашкільного педагогічного процесу; зміцнює їхню віру в себе; підвищує їх самооцінку та сприяє формуванню позитивної Я-концепції, що, звичайно ж, сприяє удосконаленню їхньої педагогічної творчості та зумовлює потужне зростання їхніх творчих сил.

Узагальнюючи викладене в статті, можна зробити висновок, що педагогіка мистецтва є впливовим педагогічним ресурсом у розвитку творчого потенціалу й педагогічної майстерності працівників позашкільних навчальних закладів. Отже, необхідно привернути до неї увагу педагогічної громадськості, стимулювати інтерес педагогів до оволодіння її засобами та озброїти їх креативними технологіями виховання дітей і молоді засобами мистецтва.

Оскільки у невеликій за обсягом статті неможливо висвітлити усі ці аспекти педагогіки мистецтва, то вони стануть предметом наших подальших наукових пошуків.

Література

1. Ващенко Г. Виховання волі і характеру / Г. Ващенко // Твори в 4-х т. – К.: Школяр – „Фада” ЛТД, 1999. – Т. 3. Праці з педагогіки та психології. – 385 с.
2. Гаральда А. “35 кило надежды / 35 kilos d'espoir” / Анна Гавальда. – Флюид / FreeFly – М., 2007. – 37 с.
3. Горовая В. И. Творческая индивидуальность учителя в условиях повышения профессиональной квалификации: монография / В. И. Горовая, Н. А. Антонова, Л. Н. Харченко. – Ставрополь: Сервисшкола, 2005. – 144 с.
4. Деркач А. А. Акмеология: Учеб. пособие / А. А. Деркач, В. П. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
5. Зязюн І. А. Естетичні засади розвитку особистості // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н. Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 14-36.
6. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості

/ В. В. Рибалка. – К.: ІЗМН, 1996. – 236 с.

7. Флегонтова Н. М. Педагогічна організація культурного дозвілля школярів: Навч.-метод. посібник / Н. М. Флегонтова. – К.: Освіта України, 2008. – 224 с.

Елена Отыч

Педагогика искусства в развитии творческого потенциала педагога внешкольного учебного заведения

Аннотация. Определены сущность и характерные черты творческого потенциала педагога внешкольного учебного заведения. Обоснована роль педагогики искусства в его развитии.

Ключевые слова: творческий потенциал, педагогика искусства, художественная педагогика, внешкольное учебное заведение.

Olena Otych

Pedagogics of art in development of creative potential of teacher of out-of-school educational establishments

Summary. Essence and personal touches of creative potential of teacher of out-of-school educational establishment is certain. The role of pedagogics of art is grounded in his development.

Key words: creative potential, pedagogics of art, artistic pedagogics, out-of-school educational establishment.

УДК 001.891:378.1

**Ірина Погоріла,
Олександр Романенко,
м. Київ**

**НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК
ФАКТОР СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ**

Поняття “науково-дослідницька діяльність студентів” включає в себе навчання студентів елементам дослідницької діяльності, а також наукові дослідження, що здійснюють студенти під керівництвом викладача. Науково-дослідницька діяльність забезпечує єдність освіти і науки у підготовці майбутніх професіоналів, формування наукового світогляду студентів, оволодіння ними методологією і методами наукового пошуку; надання допомоги студентам у прискореному оволодінні професійними навичками; прищеплення студентам навичок

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

самостійної роботи; дослідницьких умінь, розвиток ініціативи, здатності застосовувати теоретичні знання на практиці; залучення здібних студентів до розв'язання наукових проблем; вироблення потреби у студентів-науковців у систематичному оновленні та вдосконаленні своїх знань; розширення наукової ерудиції [5, с. 159]. Науково-дослідницька діяльність включає планування, організацію та виконання наукових досліджень, постановку наукового експерименту, обробку наукових даних. Студент-дослідник набуває навичок теоретичного осмислення своєї майбутньої професійної діяльності, самостійності суджень, постійно збагачувати власні знання, мати особистісний погляд на виникаючи проблеми.

Науково-дослідницька діяльність студентів поза навчальним процесом, зокрема, є ефективним методом підготовки якісно нових фахівців у вищому навчальному закладі, сприяє розвитку індивідуальних здібностей особистості, творчого мислення, дослідницьких навичок, наукової інтуїції, самореалізації, становлення висококваліфікованих професіоналів [1, с. 12-16].

Науково-дослідницька діяльність студентів у вищому навчальному закладі - це цілісна системна структура, зміст і характер якої визначаються проблематикою дослідницької і науково-методичної діяльності відповідної кафедри, тематикою наукових досліджень, умовами пошукової роботи студентів тощо.

Науково-дослідницька діяльність студентів спрямовується і підтримується нормативно-законодавчими документами, зокрема Державною національною програмою “Освіта” (Україна ХХІ століття)” (1994 р.), Законами України “Про наукову і науково-технічну діяльність” (1999 р.), “Про вищу освіту” (2002 р.), “Національної доктрини розвитку освіти” (2002 р.), Програма “Навчання протягом усього життя (2007-2013)” тощо.

Основними завданнями науково-дослідницької діяльності студентів є оволодіння ними науковими методами пізнання, навчання методиці та засобам самостійного вирішення наукових задач, стилю й навичкам праці у наукових колективах, ознайомлення з методами організації їх роботи, сприяння успішному вирішенню актуальних наукових проблем сьогодення, успішній адаптації у соціумі.

Молода людина формується як особистість через процес соціалізації, яка включає культуру людських відносин і суспільного досвіду, соціальні норми, види діяльності, форми

спілкування, соціальні ролі. Відомо, що у студентському житті задіяні всі механізми соціалізації, зокрема, через систему освіти здійснюється опанування соціальної ролі студента, його підготовка до соціальної ролі “професіонал”, одночасно спрацьовують механізми соціального впливу з боку викладачів, однокласників, однокурсників, членів студентських наукових гуртків, товариств, засобів масової інформації. Також у студентському середовищі зустрічаються явища конформізму (робити як всі), сугестивність (навіюваність, при якій людина піддається впливу) [2, с. 477]. Студенти характеризуються прагненням самостійно і активно вибирати життєвий стиль та ідеал. Соціалізація молоді людини часто відбувається за її активної участі, вона сама вибирає певний ідеал і наслідує йому. Під час становлення особистості відбувається наслідування – відтворення досвіду інших людей, їх рухів, вчинків, мови; опанування соціальних ролей-шаблонів поведінки, вироблених у даному суспільстві для виконання певної соціальної функції, для реалізації певного соціального статусу [2, с. 490]. Таким чином, навчання у вищому навчальному закладі, під час якого формуються пізнавальні, мотиваційні, емоційні, волевовластивості особистості, є важливим фактором соціалізації особистості студента. Знаючи природу і психологічну структуру певної якості, зокрема, правильне уявлення про зміст та значущість професії лікаря, доцільно, наприклад, використовувати виховні можливості різних інструментів і умов вищого медичного навчального закладу в цілому. Початком формування якості професіонала є розуміння студентом майбутнього фаху. Потім студентом засвоюється і виробляється позитивне ставлення, а згодом з'являється інтерес до обраної професії, формування переконань у своїй професійній придатності, розуміння необхідності опанування всіма дисциплінами, вироблення прагнення цікавитись новими відкриттями у науковому світі, уміння направляти своє самовиховання на користь роботі, постійно поповнюючи свої знання [2, с. 478-479].

Залучення студентів до науково-дослідницької діяльності з першого курсу сприяє ранньому обранню наукового напрямку для подальшого наукового і професійного розвитку, при чому важливо залучати до наукового пошуку не поодиноких студентів, а допомагати реалізації творчого потенціалу кожній молодій людині-майбутньому фахівцю.

Викладач вищого навчального закладу, зокрема, керівник

наукового студентського гуртка, педагог має сформувати правильне уявлення молодой людини про значення в її житті науково-дослідницької діяльності, розуміння того, що науковий пошук має бути не самоціллю, а потребою та задоволенням. Саме викладачу належить місія підготовки студента до виконання професійних, громадських та соціальних обов'язків. Важливим є розуміння з боку педагогів вищої школи того, що сприятливе оточення забезпечує оптимальні умови для особистісного та професійного розвитку особистості, становленню студентів як науковців. Об'єднання зацікавлених студентів у гурток обумовлює подібність інтересів, мету, психологічні особливості, тим самим сприяє зниженню втомлюваності, підвищенню працездатності, згуртуванню групи, створенню комфортного мікроклімату у колективі, співробітництву, взаємодопомозі, колегіальності, підвищенню самооцінки. Змістом своїх бесід, своєю поведінкою, відповідальним ставленням до справи, науки, людей, зокрема, студентів, викладач здійснює вплив на них. Пріоритетом у суб'єкт-суб'єктній взаємодії викладача і студента має бути заохочення до самостійної наукової діяльності, підтримка починань і ідей, порада, похвала і уникнення, неприпустимість при цьому докорів, іронії, зневаги до молодого дослідника [4, с. 19-21].

Студенти виявляються готовими до науково-дослідницької діяльності у разі вміння ставити перед собою мету, якої слід досягнути, наявності мотивації, творчих здібностей, знань, умінь, прагнення до наукового пізнання та розвитку, високої вимогливості до себе.

Система науково-дослідницької діяльності студента-медика є складовою професійної підготовки, що сприяє становленню особистості лікаря, формуванню проєктувальних, адаптаційних, організаційних, мотиваційних, комунікативних, пізнавальних умінь.

Науково-дослідницька діяльність студентів здійснюється за такими напрямками: науково-дослідницька робота, що відбувається у позааудиторний час; участь у конференціях; публікація статей та тез доповідей.

Формами науково-дослідницької діяльності студентів є написання науково-дослідницької роботи з конкретної теми за власним вибором або за рекомендацією керівника гуртка; виконання науково-дослідницьких завдань, що містять елементи проблемного пошуку; виконання завдань дослідницького характеру на базі науково-дослідницьких інститутів, медичних

установ. Саме в межах наукового гуртка студенти складають анотації та реферати з прочитаної вітчизняної та іноземної наукової та спеціальної літератури, набувають навички проведення експерименту і обробки одержаних результатів, готують повідомлення і роблять доповіді на засіданнях гуртка, за рекомендаціями наукового керівника – наукових семінарах, конференціях.

Науково-дослідницькою діяльністю передбачається не тільки участь студентів у роботі наукових предметних студентських гуртків, проблемних груп, а й робота у студентських інформаційно-аналітичних групах, лекторська діяльність. Участь у студентському науковому гуртку впливає на розвиток наукового професійного потенціалу майбутнього лікаря.

Науково-дослідницька діяльність вчить студента-гуртківця систематичності, системності, самоорганізації, організованості, спостережливості, власному баченню проблеми, а також мовній культурі, риторичі. Ефективність науково-дослідницької діяльності залежить від скоординованості усіх компонентів системи професійної підготовки, сформованості спонукально-мотиваційної сфери студента.

Зокрема, членами наукового студентського гуртка кафедри біології Національного медичного університету імені О. О. Богомольця у 2010 році зроблено на конференціях, у тому числі міжнародних, 44 доповіді, матеріали яких видані друком.

Студенти, які активно займаються науково-дослідницькою діяльністю на кафедрі в межах студентського наукового гуртка, можуть отримати рекомендацію кафедри до вступу у Наукове студентське товариство імені О. Киселя.

Етапами науково-дослідницької діяльності як цілісної системи є: здібний ліцеїст – ініціативний студент-дослідник – творчий аспірант – лікар-вчений. Наступність у даній системі починається із формування потреби навчатися протягом усього життя, залучення молоді, зокрема, студентів різних курсів і факультетів, ліцеїстів – майбутніх студентів до науково-дослідницької діяльності у межах студентського наукового гуртка, об'єднання студентів різних вікових категорій у проблемні пошукові групи за інтересами, залучення до обговорення статей та тез доповідей гуртківців-новачків більш досвідченими студентами-старшокурсниками, запрошення студентів-гуртківців, зокрема, старости або заступника старости гуртка, на засідання кафедри, де

заслуховуються питання науково-дослідницької діяльності студентів [3, с. 107-108].

Отже, науково-дослідницька діяльність є ефективним засобом виявлення обдарованої молоді, реалізації її творчих здібностей, стимулювання потреби у творчому оволодінні знаннями, активізації навчально-пізнавальної діяльності, а також одним із важливих засобів підвищення якості підготовки і професійного становлення фахівців, здатних творчо застосовувати у практичній діяльності сучасні наукові досягнення для вирішення актуальних проблем сьогодення.

Література

1. Евдокимов А. К. Научно-исследовательская деятельность в высшей школе / А. К. Евдокимов. Доклады Педагогического симпозиума “Проблемы молодежного научного творчества”. – М.: РОО “НТА АПФН”, 2002. – С. 12-16.
2. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 512 с.
3. Погоріла І. О. Проблеми та перспективи раннього професійного самовизначення ліцеїстів: психолого-педагогічні аспекти / Погоріла І. О., Романенко О. В. // Науковий вісник Академії вищої школи України. – 2004. – № 28 (січень-березень). – С. 107-108.
4. Погоріла І. О. Модель професійної діяльності викладача в системі вищої медичної освіти / Погоріла І. О., Романенко О. В. // Формування сучасної концепції викладання природничих дисциплін в медичних освітніх закладах (біологія, фізика, хімія, психологія та педагогіка): Матеріали Міжрегіональної науково-методичної конференції, 26-27 травня 2010 р. – Харків: МіФ, 2010. – С. 19–21.
5. Погоріла І. О. Особливості організації роботи з обдарованою студентською молоддю / Погоріла І. О., Романенко О. В. // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції [“Методика викладання природничих дисциплін у вищій школі”. ХУІІ Каришинські читання], (Полтава, 27-28 травня 2010 р.) / Полтав. Нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка / за заг. ред. М. В. Гриньової. – Полтава: Астроя, 2010. – С. 159.

Ирина Погорелая, Александр Романенко
Научно-исследовательская деятельность как фактор
социализации студентов-медиков

Аннотация. Обсуждаются психолого-педагогические аспекты участия студентов-медиков в научных исследованиях. Акцентируется внимание на положительном влиянии научно-исследовательской деятельности на становление будущего врача. Раскрывается роль

преподавателя в ориентации молодежи на исследовательскую деятельность.

Ключевые слова: студент-медик, студенческая научная работа.

Irina Pogorila, Alexandr Romanenko
The student's scientific as a factor in the socialization
of medical students

Summary. *Psychological-pedagogical aspects of medical students' participation in the scientific work are discussed. Attention is paid on a positive influence of research work in future medical doctor formation. The teacher role in the student's interest to research work stimulation is described.*

Key words: *medical student, student scientific work.*

УДК 370.174

**Ірина Сагун,
м. Черкаси**

**ФАКТОРИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЛЕГІТИМНОСТІ
НАВЧАЛЬНИХ ПРОПОЗИЦІЙ ДЛЯ ЛЮДЕЙ ТРЕТЬОГО
ВІКУ НА БАЗІ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

Тенденції старіння населення, які стали помітними та характерними для багатьох країн світу в кінці ХХ ст. викликають сьогодні низку соціально-економічних та політичних проблем пов'язаних з місцем та роллю людей поважного віку у соціумі, які вступили у постпрофесійну фазу життя.

Одним зі шляхів розв'язання цих проблем є надання спільноті старшого дорослого віку можливості для індивідуального розвитку та участі в суспільно-політичній та громадській діяльності. Освіта дорослих є ефективним засобом реалізації такої можливості, інтегративним елементом життєдіяльності особистості. Пріоритетним завданням освіти дорослих, наголошується в матеріалах ЮНЕСКО, – є забезпечити людину комплексом знань і умінь, необхідних для активного творчого життя в сучасному суспільстві, що динамічно змінюється.

Найважливішим аспектом освіти людей третього віку є переконання людини в необхідності її позитивного розвитку як фахівця, громадянина, особистості. Окрім того, люди старшого дорослого віку, володіють значним, накопиченим впродовж життя потенціалом знань та досвіду, необхідним для зближення

генерацій, сприяння інтеграції до загальноєвропейського інтелектуально-освітнього і науково-технічного середовища.

В постіндустріальному суспільстві впровадження освітніх послуг для старших дорослих розглядається з точки зору доцільності отримання кваліфікацій, можливості їх економічного використання, рентабельності інвестицій в порівнянні з освітою дорослих в професійній фазі життя.

Аналіз зарубіжних джерел з проблем освіти та навчання у старшому дорослому віці, зокрема порівняльні дослідження Б. Арнольда та Ф. Дж. Коста [1], Б. Фюлграффа [5], матеріали конференцій Міжнародної Асоціації Університетів Третього Віку (IAUTA) [7] та міжнародних фондів “Третього віку” [4] спонукають до дискурсу проблеми необхідності участі вищих шкіл в наданні освітніх послуг людям третього віку поруч з іншими численними традиційними інституціями освіти дорослих. Однак, в геронтологічній літературі недостатньо висвітлено питання взаємозв’язку факторів, які уможливають впровадження освітніх пропозицій для спільноти старшого дорослого віку у пост професійній фазі життя, що свідчить про актуальність проблеми та зумовлює наш інтерес до здобутків зарубіжних учених.

Отже, метою нашої статті є виокремлення найважливіших факторів, які забезпечують суттєву легітимність створення навчальних пропозицій для людей третього віку та висвітлення пов’язаних з ними актуальних завдань загальної академічної освіти.

1. Серед таких факторів вихідним, на нашу думку, можна вважати *наукове підтвердження здатності старших дорослих до навчання*. Зміни в способі дослідження інтелектуальних здібностей шляхом відмежування від загальної концепції розумового розвитку на користь опису інтра- та інтеріндивідуальних специфічних здібностей особистості привело до нової оцінки вікового виміру в дослідженні інтелекту. До такого висновку прийшов в 1984 р. американський дослідник інтелекту К. Шайє: “Послаблення інтелекту з віком не можна довести емпірично”, – стверджує він [12, с. 221-223].

Важливим кроком у дослідженні когнітивної працездатності у старшому дорослому віці став дихотомічний поділ інтелектуальних здібностей на залежні та незалежні від досвіду, що відобразилось в концепції про флюїдний та кристалізований інтелект. Під флюїдним інтелектом мають на увазі вимірюваний результат впливу біологічних факторів на

інтелектуальний розвиток без взаємодії виховання та досвіду. Кристалізований інтелект – це набута здібність знаходити логічний зв'язок, робити умовиводи, застосовувати стратегії при вирішенні проблем (див. рис. 1).



Рис. 1. Вплив когнітивної працездатності на передумови навчання старших дорослих [15]

Заслужують на увагу результати досліджень німецьких геронтологів У. Лер та Х. Тома [14] проведені в рамках Боннської геронтологічної студії (die Bonner Gerontologische Ldngsschnittstudie) та П. Балтеса з Макс-Планк Інституту в Берліні [2, с. 46-60]. Вони констатують, що вагомим для післядипломної подальшої освіти та придатним для навчання вважається “функціональний”, а не хронологічний чи календарний вік. Під “функціональним” віком розуміють вік як результат, процес, розвиток. Значно важливішою є не дата народження, стверджують вчені, а такі показники як фізичний та духовний стан здоров'я, спосіб життя, приналежність до певної соціальної верстви та культурно-освітній рівень. До важливих психологічних та соціальних факторів, які впливають на когнітивний потенціал старших дорослих належать: інтелектуальні якості, емоційна міцність, володіння стратегіями подолання кризових та стресових ситуацій, сексуальна активність, професійна задоволеність.

Німецька дослідниця М. Мальвітц-Шютте у своїй студії

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

“Навчання після 50” наголошує на важливості інтелектуального рівня розвитку особистості, як такого, що визначає позитивний потяг до знань. Зокрема, за результатами очолюваного нею емпіричного опитування слухачів курсів “Навчання після 50” 10% з них закінчили вищу народну школу, 35% середню школу, 11% спеціальну середню школу, 42% вищу або фахову вищу школу. Близько половини опитаних мали вищу освіту до того, як продовжили подальше навчання після 50 років [10, с. 303].

Цю ж тезу підтверджують і результати найновішого на час нашого дослідження соціального опитування Р. Тіппельта “Освіта старших дорослих. Результати Ed-Age дослідження” (04.03.2010 р.). Див рис. 2.

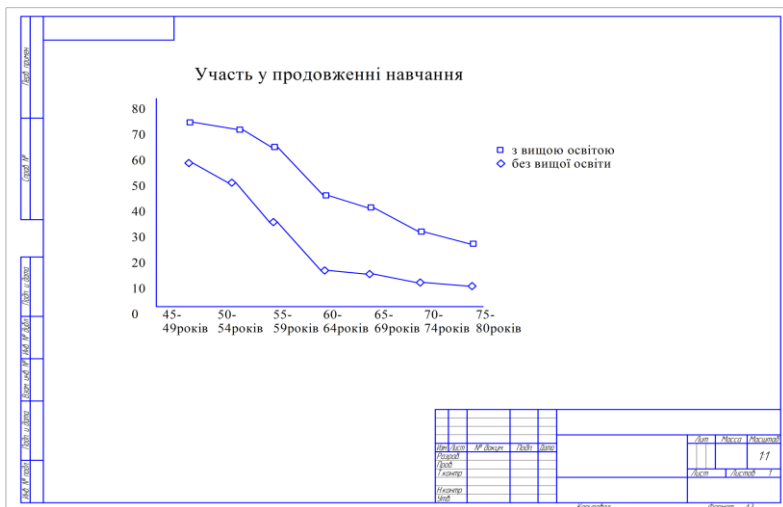


Рис. 2. Участь різних вікових груп у продовженні навчання [15]

2. Наступним і надзвичайно актуальним фактором є “науковість” світу, яка полягає за Г. Брелором в надзвичайній швидкості глобальних процесів науково-технічного розвитку, в так званому “науковому вибуху” [3, с. 101-110].

Телекомунікації, трансфер інформації, Інтернет,

мультимедійні засоби та інші технологічні інновації щоденно продовжують впливати на життя людини в соціумі. В цьому контексті випливає невідкладне завдання загальної академічної неперервної освіти, що полягає в трактуванні рефлексивного використання нових технологічних можливостей. Проблеми забруднення навколишнього середовища, глобального потепління, відкриття в галузі молекулярної генетики хвилюють прогресивне людство та впливають практично на всі сфери нашого життя. Вказати на роль та місце наукових відкриттів по відношенню до різних наукових перспектив в історичному, законодавчому, соціальному та етичному вимірах і надати зацікавленим особам підґрунтя для орієнтації в процесі особистого визначення – є ще одним важливим завданням загальної наукової освіти.

3. *Демографічний розвиток.* Старіння населення прогресує в усіх індустріально розвинених країнах світу і, якщо в 1991 році в країнах ЄС люди віком 60 років і більше становили 1/5 від загального числа населення, то згідно з даними статистичної служби ЄС у 2020 році число 60-річних жителів подвоїться порівняно з 1960 роком.

Таким чином, на фоні змін викликаних наступними взаємодіючими факторами: падінням показників народжуваності, зниженням дитячої смертності та збільшенням тривалості життя поняття *третього віку* як “часу здійснення та отримання задоволення від життя” на противагу до *четвертого віку* як “часу необоротної або невідновної залежності, немічності” стає прогресуюче відносним, зазначає П. Ласлетт [9].

4. *Структурний розвиток.* Використання новітніх технологій та впровадження компаніями раціоналізаторських концепцій, орієнтація на міжнародну конкуренцію, заміщення традиційних регіонів виробництва на регіони з більш дешевою робочою силою відповідно ведуть до зростання безробіття та скорочення робочого часу, що в свою чергу, позначається на більш ранньому виході значної частки працездатного населення на пенсію.

Індивідуалізм, мобільність, переоцінка цінностей, які є невід’ємними ознаками нашого часу значною мірою впливають на всі форми соціальної активності в суспільстві. Дуже важливо, щоб

суспільний діалог про соціальні та інституційні реформи стосовно майбутнього ринку праці вівся в Європі відкрито та постійно. А отже, завданням академічної пожиттєвої освіти є інформувати людей на основі наукових фактів про механізми та наслідки суспільних трансформацій та розвивати в них почуття громадянської відповідальності та неприйнятності антисуспільної поведінки [13].

5. *Сприяння соціально-політичному самовизначенню особистості.* Сучасна історія показує, що націоналізм нового гатунку поширюється в усіх європейських країнах, а мир і злагода в об'єднаній європейській спільноті можливі лише за умов етичної та культурної міжнаціональної толерантності, непригнічення національних меншин та їх права вільно розвиватися. Тому всі нації, які хочуть жити в демократичній Європі мають докласти максимум зусиль для реалізації цієї мети. І тут не можна переоцінити роль загальної наукової неперервної освіти, яка може і повинна сприяти зростанню свідомості, компетентності, обізнаності та інформативності, толерантності, зникненню упередженості на міжнаціональному рівні. “Приглядаючись ближче до зростаючої ролі ініціативних груп та груп взаємодопомоги, стає очевидним, що громадські інституції вже не можуть бути просто центрами потенційної інформації та організації. Все більшу активність щодо інформування та консультування в соціальній, економічній, екологічній та соціально-політичній сферах життя виявляють зацікавлені громадяни. Передбачається, що у майбутньому неухильно зростатиме індивідуальний та соціальний попит на науково обґрунтовану освіту, яка б готувала людину до виконання нових ролей та видів діяльності в індустрії, суспільстві та освіті”, – констатує К. Штадельхофер [13].

6. *Потреба особистісної орієнтації в пост професійній та пост родинній фазі.* Нинішня демографічна ситуація характеризується не лише прогресуючим збільшенням числа людей старшого дорослого віку, але й часово-просторовим подовженням постпрофесійної та постродинної фази “вгору” за рахунок збільшення тривалості життя та “вниз” за рахунок більш раннього відходу від суспільно-родинної діяльності через зниження показників народжуваності та відповідно скорочення періоду виховання молодшого покоління. Завдяки задовільному медичному обслуговуванню та матеріальному забезпеченню багато людей пенсійного віку в розвинутих країнах відзначаються

відносно гарним станом здоров'я і прагненням брати подальшу участь у громадському житті.

Фаза пізньої дорослості має багато облич, оскільки спосіб життя та світогляд людей віком 55-70 років досить різноманітний. Німецький соціолог В. Зауп класифікує старших дорослих за їх прихильністю до родини та громади, виокремлюючи наступні типи особистостей:

- *свідомі родинно-хазяйновиті*, які протягом життя безперервно працювали для поліпшення родинного добробуту і хочуть зберегти накопичене роками; для них зміст життя полягає, насамперед, в родинних цінностях, господарстві, садівництві, хобі та ін.

- *орієнтовані на громаду*. які ще не пристосували визначений ритмом професійного життя режим до змін у пост професійній фазі; вони заздалегідь спланували проведення часу на заслуженому відпочинку та мають на меті якомога раціональніше насолодитись всім, що далось наполегливою працею, здійснити бажання, для яких не вистачало часу у друговому віці; велике значення для цього типу має суспільна пропозиція організації вільного часу.

- *пасивні та смиренні* переживають невпевненість, бояться обмеження фізично-психічної бадьорості, соціальної ізоляції, матеріальних втрат та збитків, подумки пов'язуючи їх з процесом старіння; для цього типу є характерним перебування як в соціально, так і в матеріально обмежених життєвих ситуаціях, песимістична життєва настанова пов'язана з почуттям безпомічності, смиренності та розчарування; вони характеризуються послабленням своїх претензій до життя і поневолі змирились з життєвою ситуацією.

- *титоловані громадськістю як нові активні старші дорослі* – спільнота людей третього віку, які не відчувають себе старими і не хочуть, щоб їх так називали; вони прагнуть активно скористатися шансом та вільним часом, який надається у постпрофесійній та постродинній фазі життя для самореалізації; їх світогляду притаманні креативність, зацікавленість та відкритість до нового, бажання особистісного зросту; вони належать до тієї групи старших дорослих, яка є переважно постачальником слухачів для вищих народних шкіл або університетів чи академії людей третього та навіть четвертого віку [11, с. 9-10].

В пошуках орієнтації люди старшого дорослого віку

звертаються до інституцій подальшої освіти як стимулу до певної міри подальшого планування життя. Вищі школи зі своєю широкою освітньою спеціалізацією можуть запропонувати допомогу в особистісній орієнтації перейнявши на себе функції освіти та підтримки ідентичності. З точки зору М. Кайзера, продовження освіти у віці в одній з інституційних форм може стати “своєрідним мораторієм, часовим простором, в якому особа поважного віку затримується, щоб спланувати та обміркувати своє майбутнє і, відчуючи себе в ролі студента, усвідомити підвищення своєї значущості” [8, с. 32].

Особистісно-теоретичне обґрунтування академічної подальшої освіти старших дорослих зазнало критики з боку деяких дослідників, зокрема В. Гармз-Гомолової, Р. Мюллер-Крепон, Д. Шеффер, які зауважують, що власне завдання університетської освіти не лежать безпосередньо в площині вирішення психологічно-соціальних проблем, оскільки наука по своїй суті не є орієнтованою на окрему особу [6, с. 49-50]. Проте, більшість науковців не заперечує, що визначення відповідної до вікових потреб ідентичності та пошуки стратегій вирішення біографічних проблем, які є наслідком процесів модернізації можуть бути спрямовані в центр університетської освіти. З цією тезою погоджується М. Кайзер, який не бачить ніякого протиріччя в тому, що старші дорослі, використовуючи в біографічних ситуаціях набуті в вищій школі знання, спрямовують їх на вирішення особистих проблем [8, с. 33].

7. *Компенсація втрачених освітніх можливостей* є одним з мотивів “Відкриття університетів для старших дорослих” особливо для представників жіночої статі, які всупереч своєму бажанню не отримали доступу до вищої школи у другому віці через політичні, фінансові або родинні причини.

Старші дорослі, які отримали вищу освіту в молоді роки також мають потребу в подальшій академічній освіті, оскільки внаслідок концентрації на фахових предметах в студентські роки та зосередженні на інноваціях професійної діяльності у другому віці вони не мали часу для поглиблення поза фахових знань та розширення поза фахових інтересів.

8. *Міжгенераційний діалог* є однією з можливостей комунікації старшого та молодшого покоління, яка реалізується в ході регулярних занять старших дорослих у вищій школі. Завдяки спільній навчальній діяльності обидва покоління вчаться розуміти життєві ситуації, погляди та способи дій одне одного, щоб подолати

упередження з обох сторін.

Наукова розвідка проведена нами з проблеми подальшої академічної освіти у пост професійній фазі життя у різних країнах дає можливість стверджувати, що врахування вище зазначених факторів та реалізація пов'язаних з ними основних завдань загальної академічної освіти сприяють затребуваності потенціалу старшого покоління та використанню його культурно-історичної спадщини.

Заглиблення в проблему реалізації освіти в третьому віці спонукає до усвідомлення того, що нині необхідна нова філософія сприйняття старіння населення та старості в життєвому циклі окремого індивідуума, яка б створювалась виходячи з реальностей сучасної України – на основі нових концептуальних розробок та нових підходів до розвитку освіти і дозвілля старших дорослих, профілактики геронтофобії і зміцнення міжгенераційної взаємодії. Адже суспільство, яке претендує на статус “європейського” повинно враховувати потреби кожної категорії громадян та відповідно забезпечувати їх всім необхідним, що включає і можливість по життєвої академічної освіти та громадську участь у суспільних процесах.

Література

1. Arnold B., F. Jean-Costa. A new vision of the third age for the individual and society as a result of learning possibilities for older adults. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу 07.07.2010: <<http://www.lill-online.net/5.0/E/5.3/Frames.html>> – Загол. з екрану. Мова англ.
2. Baltes P. Intelligenz im Alter. // In: Spektrum der Wissenschaft, Mai 1984, S. 46-60.
3. Breloer G. Begegnung mit der Wissenschaft. // Studium im Alter: Das Mьnsteraner Modell. Entwicklung – Ergebnisse – Perspektiven. – Mьnster: Kontaktstelle Studium im Alter, 1990. – S. 101-110.
4. Forum III Wieku. Konferencja Towarzyszaca XXI Forum Ekonomichnemu w Krynicy-Zdroju. Materialy Pokonferencyjne. – Nowy Sacz – wrzesien 2010.
5. Fьlgraff B. Ein internationales, vergleichendes Forschungsprojekt ьber dltere Studierende. Protokoll einer Diskussion. // B. Arnold (Hg.). Dltere Studierende in den Universitдten. – Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universitдt, 1985.
6. Garms-Homolova V., Mьller-Crepon R., Schaeffer D. Universitдre Bildungsangebote fьr Studienteilnehmer: konzeptionelle ьberlegungen, Erfahrungen, sozialpolitische Diskrepanzen. // Kohlhaas, G., Eierdanz, J. (Hg.). Seniorenstudium – wo fьr? Bildung, Selbstfindung und Qualifizierung

als Studienziele älterer Erwachsener. – Kassel, Prolog-Verlag, 1989. – S. 47-61.

7. IAUTA conference Rheims, France September 2006 Feedback from workshops [Електронний ресурс]. – Режим доступу 07.07.2010: <<http://www.aiuta.org/en/congress2006.htm>> – Загол. з екрану. – Мова англ.

8. Kaiser M. Bildung durch ein Studium im Alter & Auswirkungen der Teilnahme an einem allgemeinbildenden wissenschaftlichen Weiterbildungsangebot auf ältere Studierende. – Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 1997. – 270 s.

9. Lasslett P. Das Dritte Alter. Historische Soziologie des Alterns. – Weinheim, 1995.

10. Malwitz-Schütte M. & Buschkdmpfer S. Das Projekt Datapool: Soziodemographischer Hintergrund, Fachinteressen und Motivation von Teilnehmerinnen am Programm STUDIEREN AB 50 im Geschlechtervergleich. // Cendon E., Marth F., Vogt H. (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa. Dokumentation der gemeinsamen Jahrestagung von AUGEN...und...DGWF...September 2005, Universität Wien. DGWF: Hamburg, 2006 – S. 297-311.

11. Saup W. Studienführer für Senioren. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). – Bonn, 2001. – 275 Seiten.

12. Schaie K. Intelligenz. // Oswald, W., Hermann, W., Kanowski S., Lehr U., & Thomae H. (Hrsg.): Gerontologie. Medizinische, psychologische und sozialwissenschaftliche Grundbegriffe. – Stuttgart: Kohlhammer, 1984 – S. 221-233.

13. Stadelhofer C. The Significance of General Scientific-Orientated Continuing Education for Older Adults on the Way to the 21st Century. [Електронний ресурс]. – Режим доступу 07.07.2010: <<http://www.lillonline.net/online/?publikationen/publikationsliste.de>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

14. Thomae H., Lehr U. (Hrsg.) Altern – Probleme und Tatsachen. – Frankfurt/M, 1968.

15. Tippelt R. Bildung Älterer: Ergebnisse aus der EdAgeStudie. Die Jahrestagung der BAG WiWA vom 03.-05. März 2010 [Електронний ресурс] – Режим доступу 15.08.2010: <<http://www.seniorenstudium.de/jahrestagungen.htm>> – Загол. з екрану. – Мова англ.

Ирина Сагун

***Факторы обеспечения легитимности учебных предложений
для людей третьего возраста на базе высшей школы***

Аннотация. В статье рассматриваются предпосылки обучения людей старшего взрослого возраста на базе высшей школы обеспечивающие легитимность учебных предложений во взаимосвязи с

актуальними задачами общего академического образования.

Ключевые слова: *постпрофессиональная фаза жизни, образование людей третьего возраста, легитимность учебных предложений, геронтологические исследования, академическое образование.*

Irina Sagun

Factors providing the legitimacy of educational offers for tertiary age people on the basis of the higher school education

Summary. *This article summarizes the factors providing the legitimacy of educational offers for tertiary age people on the basis of the higher school. The author also gives a brief survey of actual tasks of the general academic education*

Key words: *postprofessional phase of life, tertiary age people education, legitimacy of educational offers, gerontological studies, academic education.*

УДК 371.134.811

**Андрій Семеног,
м. Суми**

**РЕСУРСНА БАЗА ІНФОРМАЦІЙНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЇХ
ДИДАКТИЧНІ ФУНКЦІЇ У ВИЩІЙ ФІЛОЛОГІЧНІЙ
ШКОЛІ**

Тенденції розвитку українського суспільства з його яскраво вираженою інформатизацією, поступове освоєння можливостей інформаційних технологій у загальноосвітній школі зумовлюють якнайширшу потребу в електронних засобах навчального призначення для майбутніх учителів і зокрема вчителів української мови і літератури. Аналіз наукових джерел [1-2; 5; 7], Інтернет-сайтів університетів засвідчує: в Україні поступово розробляється навчально-методичне забезпечення дистанційного навчання, розвивається мережа віртуальних навчальних лабораторій, електронних бібліотек, інформаційних порталів. Водночас з курсів української мови у вищій філологічній школі практично відсутнє як ресурсне забезпечення, так і методичні поради щодо їх ефективного використання.

У межах статті з'ясуємо деякі аспекти ресурсної бази інформаційних джерел та їх дидактичні функції у вищій філологічній школі. Джерельною основою для теоретичного

аналізу слугують освітні документи, видання монографічного, довідково-енциклопедичного характеру, наукові розвідки педагогів, інформаційні портали.

Бурхливий розвиток інформаційних технологій став поштовхом до глобальної інформатизації сучасного суспільства. Основна мета інформатизації освіти, як свідчить аналіз наукових джерел [1; 5; 7], - це підвищення ефективності навчально-виховного процесу за рахунок розширення обсягів та зростання якості подання інформації, удосконалення методів і прийомів її обробки, а також опанування усіма учасниками навчально-виховного процесу практичними навичками застосування прогресивних інформаційних технологій у професійній діяльності. На думку В. Бикова, “інформатизація суспільства передбачає випереджальну інформатизацію галузі науки та освіти, де, в основному, формується когнітивний, кадровий і науково-технічний фундамент самої інформатизації як процесу і соціально-економічного явища, закладається майбутнє досягнень і розвитку суспільства в цілому” [1, с. 508].

У своєму дослідженні ми дотримуємося визначення поняття “*інформатизація суспільства*”, яке подано в Концепції державної політики інформатизації. У ній термін “інформатизація” тлумачиться як “інтелектуальний і матеріальний процес, що полягає у створенні глобальної інфраструктури сучасних засобів зберігання, опрацювання, передавання і подання інформації, яка стає стратегічним ресурсом суспільства” [6, с. 2]. Усі компоненти державної політики інформатизації необхідно розглядати в контексті сфер діяльності людини.

Багатомасштабні перетворення, що пов'язані із процесами збирання, систематизації, зберігання, опрацювання, передавання інформації загострює проблему використання сучасних інформаційних технологій у викладанні української мови. Сьогодні це поняття включає всі існуючі види технології, що обробляють інформацію, - безкомп'ютерні, комп'ютерні, мережеві, телекомунікаційні, комунікаційні, інноваційні тощо, матеріальною і технологічною базою яких є будь-яке обладнання і техніка, персональні комп'ютери з периферійними пристроями та різноманітні засоби зв'язку.

З розвитком комп'ютерної техніки та мережевих засобів зв'язку з'явилися різні варіації поняття “інформаційні технології”, а саме: “інформаційно-комунікаційні технології” (М. Жалдак), “інформаційно-телекомунікаційні технології” (Р. Гуревич та ін.),

“нові інформаційні технології” (В. Штиров та ін.), “інформаційні та комунікаційні технології” (В. Биков та ін.). С. Гончаренко пропонує під інформаційними технологіями, що використовуються в освіті, розуміти “систему загальнопедагогічних, психологічних, дидактичних, методичних процедур взаємодії педагогів і тих, кого навчають, з урахуванням технічних і людських ресурсів, спрямованих на проектування і реалізацію змісту, методів, форм та інформаційних засобів навчання, що відповідають меті, особливостям майбутньої діяльності і вимогам до професійно важливих якостей фахівців [3, с. 65].

Особливостями інформаційних технологій, що використовуються у вищій школі є те, що вони базуються на сучасних персональних комп'ютерах і різноманітних мережевих засобах зв'язку. Під засобами інформаційних технологій розуміють насамперед програмно-апаратні засоби і пристрої, що функціонують на базі мікропроцесорної техніки, сучасні засоби і системи телекомунікаційно-інформаційного обміну, аудіо-, відеотехніки, забезпечують збір, продукування, накопичення, зберігання, обробку, передачу інформації.

З урахуванням наукових розвідок та аналізу інформаційних порталів схарактеризуємо ресурсну базу інформаційних джерел. Це стабільні (CD і DVD диски з навчального курсу), динамічні (навчально-методичні комплекси, інформаційно-довідкові (енциклопедії); Інтернет-сайти предметної спрямованості), “Інтерактивна дошка”, програми-тренажери (репетитори), засоби контролю (тестові оболонки). Зупинимося на цих складових більш детально.

Сьогодні усе більш презентабельними стали мультимедійні комплекси (підручник, практикум, словник, інтерактивні матеріали). Характерними рисами таких комплексів є розвинута система допомоги, високий рівень інформативності, модульне подання навчального матеріалу. Зоровий і слуховий канали передачі інформації стимулюють інтерес до матеріалу, дають можливість варіювати структуру занять, активізують самостійність і знімають психологічний дискомфорт.

CD і DVD диски, що отримали популярність у дев'яності роки минулого століття, зробили процес обміну, накопичення і переробки інформації більш ефективним. Окрім функцій читання, конспектування, тепер є можливість копіювання матеріалів різного формату, а також формування необхідної для роботи бази даних,

створення власних освітніх ресурсів до заняття, самостійної роботи студентів/учнів під час виконання домашніх завдань, підготовці доповідей і рефератів, виконанні дослідницьких робіт на цифрових носіях.

У мовній підготовці можуть використовуватися: аудіо-книги; CD і DVD диски, які включають текстові компоненти, так звані електронні книги; CD і DVD диски змішаного типу, що включають різні текстові і позатекстові компоненти. Звернення до таких ресурсів пропонує оцінку коректності і науковості наданої інформації. Як і на книгах, на CD і DVD дисках мають виставлятися вихідні дані про фірму виробника, авторарозробників, повинен бути copyright (©), знак, що позначає авторське право.

Найбільше поширення сьогодні отримали CD і DVD диски змішаного типу, що вміщують ілюстрації, портрети вчених, аудіозаписи, фрагменти кінофільмів, театральних вистав. Наявність коректної системи посилань і довідкового апарату, а також ергономічність (легкість в управлінні) – найважливіші критерії відбору у викладанні.

Важливим засобом педагогічної діяльності і навчання сьогодні вважають Internet: в мережі здійснюються численні перегляди значного обсягу різнобічної, неформалізованої, структурованої інформації у вигляді текстових, графічних, аудіо-та відеофайлів або програм з будь-якої галузі людської діяльності. Можливості Інтернету реалізуються через інформаційні сервіси. Найпопулярнішими з них на сьогодні є: (World Wide Web), електронна пошта, електронні конференції, InternetRelayChat, електронні бібліотеки.

(World Wide Web) – це засіб мережевого доступу, гіпермедійна, інтегруюча, глобальна інформаційна система, основою якої є гіпертекстові посилання. За допомогою електронної пошти стало можливим отримати чи відслати повідомлення зі швидкістю, яка набагато випереджає традиційну пошту. Електронні конференції дають можливість віртуально брати участь у дискусіях і здійснювати обмін ідеями. Електронні бібліотеки – зібрання книг, що зберігаються в електронному вигляді. IRC (InternetRelayChat) – можливість спілкування в реальному часі в текстовому режимі.

Відзначимо також і Інтернет-джерела. Енциклопедія “Українська мова” – <http://litopys.org.ua/ukrmova/um.htm> – є енциклопедією з гіпертекстовою структурою і може

використовуватися як довідковий матеріал. Сайти “Нова мова” (<http://www.novamova.com.ua>) та “Уроки державної мови” (<http://mova.kreschatic.kiev.ua/>), що пропонують відповіді на проблемні питання щодо з культури мови і стилістики української мови. Лінгвістичний портал МОВА.інфо (<http://mova.info>) в режимі on-line подає комп'ютерні тести для перевірки мовних знань, а також електронний підручник української мови, який розробили студенти-філологи в Лабораторії комп'ютерної лінгвістики Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Портал “Діти України” (<http://www.children.edu-ua.net/index.php>) пропонує корисні посилання на сайти з питань щодо української мови.

“Інтерактивна дошка” – це сучасний засіб, що виконує функції традиційної шкільної дошки, водночас дає можливість більш якісно графічно коментувати екранні зображення і забезпечує ергономічність навчання, сприяє креативному навчанню, побудованому на “аудіовізуальному діалозі” [2, с. 47]. Використовуваний комплект має у своєму складі мультимедійний проектор, інтерактивну дошку від фірми SMART Technologies Inc. та IBM PC сумісний комп'ютер із ОС Windows 2000. Це дозволяє проектувати зображення екрану монітора на проекційну дошку, а також управляти комп'ютером за допомогою спеціальних фломастерів.

Аналізуючи інформаційні ресурси, уточнимо поняття *електронний текст*. Досвід створення таких текстів у 2005-2008 рр. (на сайтах <http://www.ukrlit.vn.ua/info/folk.html>, <http://www.tnpu.edu-ua/subjects/83/17/> розташовані посібники, де ми виступали Web-дизайнером) дає можливість переконатися в тому, що комп'ютерний текст змінює свої властивості. Тут інакший процес розгортання інформаційного простору, система композиційних одиниць й організація доступу до них. До того ж зміна матеріального характеру носія писемного тексту теж змінює текст. Отже, не будь-який текст, набраний на комп'ютері і збережений на електронних носіях, відображає специфіку цього феномена.

Гіпертекст є специфічним способом викладу, збереження і презентації інформації, викладеної у книзі. Актуалізується така властивість, як нелінійність: текст композиційно стає більш подрібненим, фрагментарним, а послідовність читання фрагментів визначається вільним вибором читача. До того ж такий текст можна змінювати, доповнювати з урахуванням набутих знань.

Зміни у сфері поширення електронного тексту диктують потреби з'ясувати дидактичні принципи і дидактичні функції інформаційних джерел.

Дидактика виявляє закономірності, принципи навчання, завдання, зміст освіти, форми і методи викладання і навчання, стимулювання і контролю в навчальному процесі, характерні для всіх навчальних предметів, на всіх вікових етапах навчання. Під дидактичними функціями дослідники розуміють зовнішній прояв властивостей засобів навчання, що використовуються в навчально-виховному процесі для розв'язання освітніх, виховних і розвивальних завдань [2, с. 14; 5, с. 90].

Ю. Дорошенко, М. Левшин, Ю. Мельник, В. Савченко [5, с. 91] визначають такі дидактичні функції інформаційних джерел:

1. Створення сприятливих організаційно-методичних умов для навчальної діяльності: реалізація принципу наочності; управління навчальною інформацією; створення стійкого пізнавального мотиву; багатопланове здійснення принципу єдності навчання і виховання; збільшення можливостей диференціації та індивідуалізації навчання.

2. Покращення психолого-педагогічних умов навчальної діяльності: створення зацікавленості; забезпечення адекватного емоційного стану суб'єктів навчання.

3. Реалізація змісту освіти в нових інформаційних умовах.

4. Управління навчальною діяльністю студентів і формування в них структури світоглядних, поведінкових і творчих якостей.

Завдання викладача полягає у доцільному виборі інформаційних джерел, що допомагатимуть в ефективному проведенні цих етапів. До основних функцій електронних засобів доцільно віднести, як показує аналіз наукових джерел, і можливість підтримки пояснення нового матеріалу; організацію контролю навчальних досягнень; організацію позаурочної діяльності у формі дистанційних консультацій.

Враховуючи соціальне замовлення суспільства стосовно інформатизації навчально-виховного процесу, а також положення дидактики щодо відбору змісту освіти майбутніх учителів української мови, ми виділили основні умови відбору інформаційних джерел для використання їх студентами: наявність пізнавальної, розвивальної, практичної цінності. Застосування інформаційних джерел у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя має бути спрямоване на розвиток особистості і

формування вмінь обробляти інформацію, інтенсифікувати навчально-виховний процес (активізувати пізнавальну діяльність; підвищувати ефективність і якість навчання; поглиблювати міжпредметні зв'язки за рахунок інтеграції інформаційної та предметної підготовки), посилювати мотивацію до навчання, формувати якісно нову культуру навчальної діяльності; вивільняти навчальний час від рутинної роботи.

Це спонукає до розробки ефективної методики використання електронних посібників, а також створення міжвузівських колективів розробників нових освітніх технологій.

Література

1. Биков В. Інформатизація загальноосвітньої і професійно-технічної школи України, концептуальні засади і пріоритетні напрямки / В. Биков // Професійна освіта: педагогіка і психологія. – Ченстохова; Київ, 2003. – Випуск IV. – С. 501-514.
2. Галатюк Ю. М. Застосування нових інформаційних технологій в організації навчальної діяльності (кібернетичний аспект) / Ю. М. Галатюк, А. А. Данилюк // Нові інформаційні технології навчання в навчальних закладах України : наук. метод. зб. – Одеса: Друк, 2001. – Вип. 8, 242 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
4. Гершунский Б. С. Компьютеризация в сфере образования: Проблемы и перспективы / Б. С. Гершунский. – М.: Педагогика, 1987. – 264 с.
5. Дорошенко Ю. О. Дидактичні функції мультимедійних технологій навчання у початковій школі / Ю. О. Дорошенко, М. М. Левшин, Ю. С. Мельник, В. Ю. Савченко // Праці другої Всеукраїнської конференції молодих науковців “Інформаційні технології в науці та освіті”. – Черкаси: ЧДУ ім. Б. Хмельницького, 2000. – С. 90-91.
6. Концепція державної політики інформатизації. Основні напрямки національної програми інформатизації України. – К., 1994. – 32 с.
7. Коломієць А. М. Інформаційна культура вчителя початкових класів: Монографія / А. М. Коломієць. – Вінниця: ВДПУ, 2007. – 379 с.
8. Компьютерные телекоммуникации в системе школьного образования / Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В. [Електронний ресурс]. – Режим доступу 12.11.2010: <<http://scholar.urf.ac.ru:8002/courses/Manual/index.html.ru>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

Андрей Семенов

***Ресурсная база информационных источников, их
дидактические функции в высшей филологической школе***

Аннотация. В статье на основании образовательных документов, монографий, справочной литературы, научных исследований, информационных порталов рассматриваются некоторые аспекты ресурсной базы информационных источников, их дидактические функции в высшей филологической школе.

Ключевые слова: высшая филологическая школа, будущий учитель украинского языка, информационные источники, электронные пособия, дидактические функции.

Andriy Semenog

***Resource base of informative sources and their didactic functions at
high philological school***

Summary. Some aspects of resource base of informative sources and their didactic functions at high philological school are examined on the basis of educational documents, monographs, certificate literature, scientific researches and informative portals in the article.

Key words: high philological school, future teacher of Ukrainian, informative sources, electronic manuals, didactic functions.

УДК 372. 461: 001

**Олена Семенов,
м. Київ**

**НАУКОВІ ЗАХОДИ ЯК ЗАСІБ ВИЯВУ
КУЛЬТУРИ НАУКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ
ДОСЛІДНИКА**

Логічно вибудована стаття чи дисертація ще не остаточною підставою для її успішної презентації на науковій конференції, семінарі чи засіданні спеціалізованої вченої ради. Саме наукові заходи уможливають апробацію отриманих результатів і водночас стимулюють потребу в подальшому фаховому саморозвитку. Тут демонструють, ілюструють, роз'яснюють матеріали, які розкривають сутність пропонованих новинок, публічно обговорюють творчі здобутки вченого, обмінюються досвідом. Під час наукових дискусій більш виразно виявляються особистісні якості, морально-етичні, духовні цінності і, безумовно, наукова мовна культура дослідників.

Культуру наукової мови кінця XX – початку XXI століття досліджують різні галузі наук. Функціональна стилістика вивчає особливості мовних норм у зв'язку з різними функціональними стилями, лінгвістична прагматика – цілі учасників спілкування і методи їх досягнення, ставлення людини до власного і чужого мовлення, лінгвістика тексту розглядає норми побудови, структурно-стилістичні особливості тексту, психолінгвістика – процеси мовотворчості, сприйняття мовлення та співвіднесеність цих процесів із системою мови. Науковці розглядають проблеми писемної та усної форм наукового мовлення, його адресованості, діалогічності, експресивності (Н. Арутюнова, Н. Милованова, М. Кожина, Т. Михайлюк, Л. Славгородська та ін.), композиції та зв'язності, інтертекстуальності наукового тексту (О. Баженова, М. Котурова, Н. Данилевська та ін.) поняття мовної норми, наукового стилю, наукової комунікації (Ф. Бацевич, А. Пилинський, С. Єрмоленко, А. Коваль, Л. Мацько, В. Парашук, О. Семенюк, О. Сербенська, Т. Симоненко, Л. Струганець та ін.). Однак низка питань, що стосуються концептуальних підходів до виховання культури наукової комунікації, в тому числі електронної, молодого покоління вчених, ще очікують на свого дослідника.

У межах статті з урахуванням теоретичних надбань і практичного досвіду розглянемо особливості мовно-стилістичної культури учасників наукових заходів, зокрема акцентуємо увагу на комунікативних функціях електронних презентацій виступів, з'ясуємо мовно-етикетні кліше наукової дискусії.

У контексті інтелектуально-креативних вимог професійно-педагогічної діяльності наукові заходи, зокрема конференції виступають ефективним засобом активізації науково-дослідної діяльності студентів, аспірантів і викладачів, популяризації і пропагування наукової роботи. Процес конференції передбачає чіткий порядок роботи заходу. Для проведення конференції створюють організаційний комітет, що визначає тему або проблему обговорення, складає попередній тематичний план конференції, список запрошених і публікує або розсилає тематику конференції можливим учасникам із пропозицією подати заявки на участь у конференції із зазначенням відомостей про учасника, назви його повідомлення або доповіді. На підставі отриманих заявок готують програму конференції.

Мовні кліше інформаційного повідомлення стандартні: вказують навчальний заклад, наукову установу, яка проводить

науковий захід, і власне назву самого заходу. В основній частині пропонують тематику пленарного (загального) і секційних засідань або напрями конференції, зазначають вимоги до статей чи тез, які надсилають на адресу оргкомітету.

Під час засідань науковий етикет вимагає звертання на ім'я та по батькові, а також на прізвище з використанням слів *пане, добродію*. Часто виникають труднощі при називанні прізвищ виступаючих: якщо виступає жінка, слід використовувати формулу „*Слово надається професорові Коваль*”, коли чоловік – „*Слово надається професорові Ковалю*”. Звертанням *колего* бажано послуговуватися науковцям однакового статусу.

Ефективності наукового виступу сприяє його електронна презентація (від лат. *praesento* – передаю, англ. *Presen* – представляти) наукового тексту, спосіб подання наукової інформації за допомогою мультимедіа-можливостей – зображення, звуку, відео, які відповідають за зорове, слухове, кінестетичне сприйняття інформації. Основною одиницею електронної презентації в середовищі PowerPoint є *слайд*, або кадр інформації (кольорове або чорно-біле фотографічне зображення, що проектується на екран), створений з урахуванням ергономічних вимог візуального сприйняття інформації. Текстові матеріали становлять *електронний текст*, писемне текстове утворення, що розміщене на електронному носії та може бути подане в комп'ютерній мережі. Адресат має змогу не лише прочитати електронний текст, а й прослухати звукові файли чи переглянути відеофайли, приєднані до такого тексту. Електронні тексти виконують комунікативні функції *привернення уваги* (виділення назви електронного тексту за допомогою зміни кольору та шрифту) та *інформування* (повідомлення, ознайомлення з текстом). Головним комунікативним завданням адресата при сприйнятті електронного тексту, є перехід від пасивного до активного засвоєння поданої в тексті інформації. Використання електронних презентацій дозволяє значно підвищити інформативність й ефективність повідомлення, адже одночасно задіяні зоровий і слуховий канали сприйняття. Результати досліджень (за В. Єфремовим) показують, що ефективність слухового сприйняття інформації становить 15%, зорового – 25%, а їх одночасне включення підвищує ефективність сприйняття до 65% [2]. До того ж наявність тексту наукової доповіді у вигляді електронної презентації уможливило організування самостійної роботи з подібним ресурсом. Основними недоліками презентації

вважають невідповідність, надмірні надії на досвід та імпровізацію, надлишок інформації, багатослівність інформації, невдалий спосіб її подання. Тому, готуючи презентацію, бажано відслідковувати, щоб пропонована інформація була максимально простою, але не спрощеною і відповідала рівню підготовленості аудиторії.

Найважливішими принципами розробки електронних презентацій дослідники вважають:

- *оптимальний обсяг* (значна кількість слайдів викликає втому і відволікає від суті певного дослідження; слайди мають виконувати функцію доповнення, уточнення інформації, не повинні бути некомп'ютеризованими слайдами);

- *урахування вікових особливостей і рівня підготовки глядачів* (потрібно забезпечити розуміння смислу кожного слова, речення, поняття, схеми, графіка);

- *науковість і достовірність* (яскраві картини, інформація не мають суперечити реальним фактам);

- *урахування особливостей сприйняття інформації з екрана* (коли глядач читає текст з екрана комп'ютера, мозок працює в уповільненому режимі; якщо ж інформація подана у графічному вигляді – мозок працює швидше). Бажано текстову інформацію звести до мінімуму, скористатися схемами, діаграмами, рисунками, фотографіями, анімаціями, фрагментами фільмів. До того ж поняття й абстрактні положення сприймаються легше, якщо супроводжуються конкретними фактами, цитатами, відеофрагментами. Важливим є співвідношення кількості різних елементів презентації та їх послідовність. Можливе застосування ефекту раптовості і розмаїття анімаційних прийомів з допомогою Power Point XP;

- *естетичність* (кольорове поєднання, витриманість стилю в оформленні слайдів, не бажано, щоб тон відволікав увагу від розташованого на ньому тексту; слід враховувати і розміри залу, де відбудеться науковий захід). Теплі кольори (червоний, помаранчевий, жовтий) стимулюють; холодні (синій, фіолетовий, голубий, зелений) – заспокоюють; нейтральними є світло-рожевий, сіро-голубий, жовто-зелений, коричневий; поєднання двох кольорів істотно впливає на зоровий комфорт, а деякі (зелені букви на червоному фоні) можуть привести навіть до стресу. Краще сприймається поєднання білого шрифту на темно-синьому фоні, лимонно-жовтого на червоному, чорного на білому, жовтого на синьому. Білий колір вважають найсильнішим засобом

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи
виразності.

Кольорова схема має бути однаковою на всіх слайдах, це створює відчуття зв'язності, наступності, стильності, комфортності. Фон є елементом другого плану і повинен виділяти, відтіняти, підкреслювати інформацію на слайді, але не заступати її. Обираючи шрифт для вербальної інформації, слід урахувати, що прописні букви сприймаються важче, ніж рядкові. Відношення товщини основних штрихів шрифту до їх висоти складає 1:5. [2]. Варто пам'ятати, що вплив мультиплікації тим сильніший, чим коротший її показ. Будь-який анімаційний об'єкт знижує сприйняття матеріалу, відволікає від суті, порушує динаміку уваги. Оптимальна кількість тексту на екрані – не більше 6 слів у 6 рядках. Бажані рисунки, графіки, використовуючи які, теж слід зберігати відчуття міри. Застосовуючи відеофрагмент (для 10-хвилинної доповіді – орієнтовно 1 хвилина), доцільно спочатку пояснити, з якою метою його подано, відтак прокоментувати побачене як ілюстрацію основної ідеї доповіді. Від слайдів краще розташуватися зліва (так іде погляд слухачів – зліва направо) і користуватися презентером, щоб керувати презентацією дистанційно. Тексти у презентації повинні бути компактними. Усі положення, визначення, висновки слід побудувати на науковій основі: логічно (щоб легко простежувалися логічні зв'язки між викладеними поняттями), доступно (текст має бути зрозумілим, нові терміни вимагають пояснення), однозначно (єдине тлумачення тексту), лаконічно (максимально короткий текст), завершено (логічно завершений зміст кожної частини текстової інформації). Текст доповіді необхідно не читати, а виголошувати. Це створює у глядачів відчуття того, що доповідач вільно володіє текстом і впевнений у собі. Щоб домогтися цього, слід кілька разів уголос прочитати текст, намагаючись вкластися у відведений часовий інтервал. Обов'язково потрібно продумати у виступі можливості імпровізації. Проведена на відповідному рівні конференція не лише підтверджує належний рівень виконаної наукової роботи, а й представляє учасника наукового діалогу, полілогу, дискусії як мовну толерантну особистість. Особливостями наукового діалогу є наявність мовця й активного слухача, зверненість на адресата, підготовленість учасників, серед характерних мовних ознак – ситуативність, еліптичність, перевага розповідних і питальних речень, речень-заперечень. Характерною ознакою дискусії є наявність єдиної теми, її завдання – досягнення учасниками згоди

стосовно означеної проблеми. Значну увагу дискусії і діалогу приділяли Сократ, Платон, Аристотель. Видатні грецькі філософи вважали, що пізнання та розкриття сутності проблеми неможливе без урахування думки іншої людини. Дискусії Платона ґрунтувалися на розробленні системи аргументів (доказів). Поширеними способами аргументування в дискусіях були “супровідні” методи: ілюстрації, конкретизації за допомогою фактів, аналогії, знаходження суперечностей тощо. Дискусії середніх віків полягали в різноаспектному розгляді питання. Організатором дискусії був лектор, який обирав тезу і заперечення. Кожному з учасників необхідно було аргументами підтримати тезу і відповісти на питання. У курсі риторики, запропонованому Феофаном Прокоповичем, подано такі поради щодо проведення дискусії: дуже важливо глибоко вивчити питання, з якого буде дискусія, а також погляд на нього супротивника; кожен має піклуватися про ясність мови, уникати всього, що робить її темною і двозначною; не треба зловживати прикрасами та показним блиском – це завжди викликає підозру в хитрощах, відшукати істину можуть лише простота й щирість; слід думати про те, що буде відповідати на запитання опонент, передбачати його відповіді; насамперед необхідне суворе і старанне дослідження власних тез – на істинність, на помилки; варто дотримуватися миру і дружньої прихильності між тими, хто сперечається [4, с. 45, с. 67, с. 71]. Український музикознавець і фольклорист Дмитро Ревуцький (1881 – 1941) радив: коли хочеш переконати слухача або читача у правдивості запропонованої теми, необхідно, щоб слово твоє було зрозумілим, тема – переконливо обґрунтованою, мовлення – багатим, правильним і приємним; той, хто прагне бути бажаним співрозмовником, повинен багато знати, особливо історію, філософію, етику, естетику [3, с.23-34]. Підготовка наукової дискусії охоплює такі етапи:

1. Визначення орієнтовних меж теми дискусії. Перевірка чіткості і зрозумілості слів та понять теми, проблеми, у разі потреби – використання наукових і словниково-довідкових видань.

2. З'ясування основних структурних компонентів дискусії та їх ролі в обговоренні означеної теми: початок (встановлення контакту із співрозмовниками; окреслення мети, проблем і актуальності дискусії; активізація уваги); інформування (виклад інформації в обраний спосіб: повідомлення, пояснення, опис, характеристика); власне дискусія: аргументація (коректне

наведення доказів на захист сформульованих тез) і контраргументація (коректне наведення доказів для нейтралізації антитез, заперечень, непогоджень із співрозмовником); прийняття рішення і підбиття підсумків.

3. Визначення джерел інформації з дискутованої теми й ознайомлення з ними.

4. Порівняння різних підходів, вибудовування власного погляду на дискутовану проблему або приєднання до певної тези чи позиції автора.

5. Проектування своїх дій як учасника дискусії: прогнозування вірогідних заперечень і зауважень співрозмовника, можливих контраргументів і оптимальної форми реакції на них з метою переконання.

6. Визначення можливих варіантів завершення дискусії, вибір найдоцільнішого.

7. Аналіз своєї мисленнєво-мовленнєвої діяльності під час дискусії.

Для участі в науковій дискусії важливо виробляти уміння ставити запитання, зіставляти і порівнювати факти, давати оцінку подіям, робити висновки; приєднуватися до висловленого погляду; припиняти розмову чи змінювати її напрям; висловлювати прохання, згоду чи незгоду; встановлювати контакт із співрозмовником, підтримувати його увагу тощо. Важливо дотримуватися постулатів англійського філософа-лінгвіста Пола Грайса, що ґрунтуються на таких принципах: 1) принцип кількості (“Не говорити більше чи менше, ніж потрібно для виконання поточних цілей діалогу”); 2) принцип якості (“Не говорити того, що вважаєш хибним або для чого не маєш достатніх підстав”); 3) принцип відношення (“Не відхиляйся від теми”); 4) принцип способу (“Висловлюйся ясно”, “Уникай незрозумілих виразів, уникай неоднозначності, будь лаконічним, будь організованим”). Манера проведення дискусії відрізняється (в ідеалі) високою культурою поведінки, неупередженості і вимагає від сторін високого рівня компетентності щодо предмету спору. Як складний вербальний аргументаційний процес, дискусія є різновидом наукової суперечки, тобто словесного змагання між двома або кількома особами щодо певного наукового питання, за якого кожна із сторін доводить свою думку. Предметом суперечки є положення і судження, що підлягають обговоренню шляхом обміну різними поглядами. За кількістю учасників виділяють суперечку-монолог (людина сперечається

сама із собою), суперечку-діалог (суперечка двох осіб), суперечку-полілог (суперечка між кількома чи багатьма особами). Залежно від мети суперечки російські лінгвістки Людмила Введенська і Людмила Павлова розрізняють *суперечку для пошуку істини* (приносить задоволення учасникам, розширює знання про предмет суперечки, зміцнює віру у власні інтелектуальні сили); *суперечку для переконання* (з метою переконати опонента в чомусь, схилити на свій бік, зробити однодумцем); *суперечку для перемоги* (для самоствердження учасника суперечки); *суперечку заради суперечки* (для задоволення примхи, пихи одного з учасників) [1, с. 123-124].

Мистецтво суперечки вимагає певного досвіду і майстерності. Успіх суперечки та її продуктивність значною мірою залежить від рівня культури, ерудиції, життєвого досвіду, а також знання правил публічної суперечки (чітко визначати предмет і свою позицію у суперечці; не відходити від головних положень суперечки, з повагою ставитися до інших учасників суперечки, зберігати витримку і самовладання).

Під час суперечки використовують різні синтаксичні конструкції для передавання сумніву у достовірності формулювань співрозмовників (*Ваше положення про ... здається мені децю сумнівним; Шановний пане, ці аргументи не зовсім переконливі, підтвердіть, будь ласка, фактичним матеріалом*); спростування аргументів іншого учасника (*Уявімо, що Ви отримали позитивний результат, тоді як пояснити те...; Ці факти, як показують проведені нами спостереження, не підтверджені*); доказ антитези (*Вважаю за потребу навести такі приклади; Підтвердженням цьому є публікація ...*).

Ефективним засобом як переконання, так і формування нових поглядів вважають також полеміку (від гр. *polemikos* – войовничий) – тип дискусії, метою якої є утвердження певних цінностей з використанням коректних прийомів. При спільних рисах дискусія і полеміка мають відмінні риси. Метою дискусії є з'ясувати й зіставити різні погляди та досягати певного ступеня згоди між учасниками або спільного рішення стосовно теми дискусії, мета полеміки – захистити й утвердити власну думку через спростування думки супротивника. Учасниками дискусії є опоненти, полеміки – її суперники, конкуренти.

Тему дискусії формують заздалегідь, засоби і прийоми дискусії повинні бути коректними і прийнятними для всіх учасників; у полеміці допускають експресивність, ситуативність.

Усі усні жанри наукової комунікації вимагають досконалого володіння словом, правильного і доречного використання його виражальних засобів.

Основне в науковій дискусії – фахове обговорення проблеми. Виступи учасників часто кваліфікують як виступи-запитання і виступи-відгуки. Виступ-запитання є розгорнутим міркуванням полемічного характеру, що містить відповідь на одне або кілька запитань. Під час формулювання питань використовують такі синтаксичні конструкції: *як давно ви займаєтесь цим питанням (цією проблемою)...*; *що ви маєте на увазі, коли говорите...*; *чим ви можете обґрунтувати вашу позицію щодо...*; *мене цікавить питання використання, застосування... в ...; якою методикою (якими методами, матеріалами) ви користуєтесь для (під час)...*

У виступі-відгуку представлена авторська позиція стосовно проблеми, що розглядається учасниками дискусії. Він може мати такі синтаксичні формули: *цікаво було почути...*; *без сумніву, доповідач переконливо виклав суть проблеми; хочу зауважити, що ...; практика підтверджує, що... тощо.*

Під час наукової дискусії важливо дотримуватися і принципу “комунікативної співпраці”, що виявляється в коректності висловленої критики й етичному оформленні негативної оцінки, яку за науковим етикетом слід пом'якшувати.

Отже, наукові заходи уможливають апробацію отриманих результатів і водночас стимулюють потребу в подальшому фаховому саморозвитку. Саме під час наукових діалогів, дискусій виробляються самостійність, оригінальність висловлювання, вміння обґрунтовувати чи спростовувати хибні думки, опановується мистецтво аргументованої полеміки. У такий спосіб дослідник набуває професійного досвіду, відбувається його суспільне визнання в середовищі фахівців.

Література

1. Введенская Л. Деловая риторика / Людмила Введенская, Людмила Павлова. – М.: Феникс, 2010. – 496 с.
2. Єфремов В. С. Методические рекомендации по созданию электронных презентаций / Ефремов Владимир Семенович [Електронний ресурс]. – Режим доступу 03.12.2010: <[http // imc.tomsk.ru/files/img/file/metod/metod_efremov_presentac.doc](http://imc.tomsk.ru/files/img/file/metod/metod_efremov_presentac.doc)>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
3. Ревуцький Д. Живе слово / Дмитро Ревуцький. – Львів, 2001. – 198 с.

4. Смирнов В. Г. Феофан Прокопович / Виктор Смирнов. — М.: Соратник, 1994. — 222 с.

Елена Семенов

**Научные мероприятия как средство выражения культуры
научной коммуникации исследователя**

Аннотация. В статье рассматривается языково-стилистическая культура участников научных мероприятий: акцентировано внимание на коммуникативных функциях электронных презентаций выступлений, представлена характеристика речевых клише научной дискуссии. Доказывается необходимость в совершенствовании умений дискутировать, используя разные способы аргументации.

Ключевые слова: научные мероприятия, исследователь, культура научной коммуникации исследователя, научная дискуссия.

Olena Semenog

**Scientific events as agent of culture expression
of scientific language of researcher**

Summary. The article is devoted to the linguistic and stylistic culture of participants of scientific events: the attention is focused on the communicative functions of presentations, performances, also language and etiquette cliché of scientific discussion is characterized. Proved the need to improve skills convincingly show thoughts, to discuss, using different methods of argumentation, to make dialogue, following the rules of speech etiquette.

Key words: Scientific event, researcher, scientific language culture of researcher, scientific discussion.

УДК 008:504

**Георгій Філіпчук,
м. Київ**

**ЕКОЛОГІЧНА ОСВІЧЕНІСТЬ І КУЛЬТУРА В
КОНТЕКСТІ СТАЛОГО РОЗВИТКУ**

Людство перебуває у безперервному розвитку. Щоб задовольняти свої виправдані і невинуватені потреби воно дедалі більше вимагатиме від Природи різноманітного ресурсу. За оцінками фахівців на протязі найближчих 25 років споживання енергії в світі зросте на 55%, а видобуток з надр палива – на 85%.

Проте похід людини на Природу, навіть з благими намірами, часто обертається проти неї. Природні катаклізми час від часу нагадують про всезростаючі загрози на регіональних і глобальному рівнях.

Висновки, зроблені міжнародною групою експертів, вимагають, щоб світовою спільнотою були прийняті нагальні політичні міжнародні рішення на рівні ООН для недопущення підвищення середньої температури на планеті більше, ніж на 2 градуси. Завдання сьогодення – зменшити антропогенний вплив на навколишнє середовище, а також адаптувати людину до конкретної екологічної ніші. Для його реалізації потрібні системні рішення міждисциплінарного характеру, оскільки це стосується практично всіх сегментів життєдіяльності суспільства, якому необхідно переходити на шлях сталого розвитку. За визначенням спеціальної комісії ООН сталий розвиток – це розвиток, що задовольняє потреби сьогодення, не загрожуючи здатності прийдешніх поколінь задовольняти свої потреби. У цьому тлумаченні закладено великий гуманний зміст на перспективу існування людини. Мова йде про долю не лише нинішніх, але й, передусім, прийдешніх поколінь. І хоча тут закладено велику ідею людиноцентризму, сталий розвиток потребує значно глибшого розуміння, поєднуючи її з природо- і культуроцентризмом. Канадський екофілософ А. Карлсон у свій час писав, що “красота природи повинна бути збережена, оскільки вона сама по собі є самостійною цінністю, а не тільки тому, що вона корисна людині”. Адже будь-яка діяльність або система, яка позбавлена екологічної основи, є недовговічною [1, с. 15-23].

Дуже багатим і різнофункціональним є поняття “сталий” в українській мові – від стану який не змінюється, зберігає той самий склад, розмір, форму, величину; незмінний, постійний, “станівкий до стану”, який надійно забезпечує існування, розвиток... Як говорив відомий український письменник М. Зеров: “Маєш усе це признати, як хочеш на сталій основі світ утвердити і вічну тривалість йому забезпечити” [2, с. 370].

Надзвичайно влучно й актуально звучать слова поета не лише про сталу основу світу, але й про моральний обов’язок людини утвердити й забезпечити йому вічну тривалість. Справді, науково-технічний прогрес, найновітніші технології не здатні самі по собі унеможливити катастрофи і глобальну екокризу. Для цього людству потрібна ще і нова філософія стосунків з природою, розуміння свого місця в природному середовищі, нова політика і моральні імперативи. Якісна система цінностей, як складова

культурного світобачення, передбачає етизацію інтеграційних зусиль з природою суспільства і людини, без чого не досягається повнота розуміння сенсу життя, оскільки відсутність реального життєрадісного взаємозв'язку з природою позбавляє духовності буття. Загальна етика національного і вселюдського суспільства повинна формуватися в такому напрямі, коли природа стає і нашим помічником, і нашим співбесідником, і нашим вчителем, зв'язуючи безперервно наші помисли, ідеї, вчинки, діяння з принципами моралі і гуманізму. Якщо нехтується цими правилами, природа “відплачує” не лише зловмисникам, але й людству.

Світове співтовариство стало швидко втрачати ті “переваги” і “перемоги”, які воно раніше отримувало над природою. І проблема криється не стільки в дефіциті ідей, технократичних, екологічних, наукових моделей, скільки в дефіциті світоглядних, культурологічних, етичних цінностей. Впродовж останнього століття наукова, соціально-політична думка намагалася відповісти на поставлене часом питання, а чи “вистачить у сучасних освічених народів достатньо конструктивної суспільної творчості і сміливості, щоб використати завоювання людського розуму для всезагального блага...” [3, с. 23]. Оскільки світова практика нагадує, що науково-технічний прогрес приніс людству не лише благо. Тому діяння держав, народів, людей, озброєних надсучасними досягненнями і технологіями, не можна оцінювати однозначно. Творилося зло, насамперед, тими, хто ігнорував моральність, етичні норми, цінності й традиції, якими люди керувалися впродовж віків щодо природи. В умовах загрозливого погіршення екологічної й соціальної ситуації, яка характерна для багатьох регіонів світу, включно й України, потрібний якісний перегляд стосунків між людиною і природою. Це стосується проблем удосконалення нормативно-правової бази і найширшого залучення до екологізації суспільства інститутів громадянського суспільства; оновлення змісту освіти і виховання й впровадження в життя ціннісних орієнтацій, ідеалів “нового” гуманізму; використання етнокультурних традицій і виховного потенціалу церкви.

Пріоритетним джерелом і складовою екологічного оновлення ідеології державної політики і суспільного буття в сучасній Україні є оптимальне поєднання національних і загальнолюдських поглядів, підходів, інтересів; впровадження методологій міждисциплінарного характеру; творення нової

екологічної етики на основі інтеграції науки, політики, історії, культури, економіки, педагогіки, мистецтва, релігії, моралі. Більш настійливо слід повертати в суспільне життя ті етичні стандарти і поведінкові норми, які характерні для українського народу.

Відродження глибинних етнокультурних традицій в умовах практики глобалізму матиме надзвичайну вагу для подолання соціоекологічних негативних наслідків загальнодержавного, політичного, господарського, технологічного характеру. Необхідність цих впливів на різні сторони життя зумовлена не локальними інтересами чи самоізоляційними процесами на фоні світової інтеграції, а потребами утвердження української державності, творення засадничих умов для розвитку політики, освіти і науки, сучасної системи громадського виховання, формування адекватних підходів до мовно-культурної й інформаційної безпеки. Стає зрозуміло, що деградацію біосфери конче потрібно уповільнювати, задіявши всі можливі ресурси: еколого-економічні, політико-правові, культурно-освітні, інформаційні, етичні. Гармонізація життєдіяльності українського суспільства на найближчу перспективу залежатиме від багатьох складових. Адже вирішення потребують: удосконалення політичної системи і посилення відповідальності влади; покращення структури економіки, її інноваційний розвиток та впровадження ресурсозберігаючих технологій; оздоровлення соціальної політики в інтересах людини, створення оптимальних умов для її духовного і освітньо-культурного розвитку; успішна реалізація завдань європейської інтеграції та зміцнення національної безпеки у всіх її напрямках; зменшення техногенного антропогенного навантаження на довкілля та максимальне збереження біорізноманіття тощо. Розв'язання цих пріоритетних задач значно посилить національний потенціал для сталого розвитку суспільства, екологічної безпеки, оскільки вона є гарантією формування засад сталого розвитку Європи та світу в цілому [4, с. 2].

Парадигма сталого розвитку вимагає усвідомлення дій, етизації суспільної й індивідуальної поведінки, які б сприяли екологічній, соціально-економічній стабілізації. Перехід на засади сталого розвитку – це національна стратегія соціального поступу, що опирається на рішення саммітів зі сталого розвитку в Ріо-де-Жанейро та Йоганнесбурзі. Всеосяжна взаємозалежність суспільних, природних, господарських, науково-технологічних процесів, їх взаємозумовленість та взаємовпливовість вимагають

системного осмислення різних аспектів стратегії екологобезпечного, самовідтворюваного розвитку. А для цього потрібна якісна освіта, зокрема екологічна. Вона має слугувати важливим фактором сталого розвитку, здатна змінити свідомість людей у ставленні до природи, забезпечити для людства соціальний, громадянський, екологічний прогрес. Київська Європейська конференція “Довкілля для Європи”, Вільнюський форум “Стратегія освіти для сталого розвитку”, 34-та сесія Генеральної конференції ЮНЕСКО в Парижі, самміт в Йоганнесбурзі визнали у своїх рішеннях першочергове значення освіти, яка повинна здійснюватися упродовж життя. Але важливо, щоб людина не просто отримала освіту, а освіченість, в якій закладено культурні, морально-етичні цінності. Бо суспільний прогрес, як писав А. Швейцер, “можливий тоді, коли настає ера моральності..., здійснюється великий процес виховання в людині громадянина. Суспільне благо стає мірилом для правителів і підданих, а люди в своїх поступках заставляють гуманність полемізувати з дійсністю...” [5, с. 142, 229.]

Необхідно, щоб інтереси людини і екосистемні інтереси співпадали. Адже стоячи над природою, відстоюючи її зверхність над нею не можна досягнути сутності еколого-етичних проблем. Екосистемні інтереси не можуть захищатися тільки тому, що вони захищають інтереси людини, оскільки екосистемний обов’язок передбачає збереження природи, яка включає в собі і людину. Формування ідеології саме такого світогляду є надскладним, але безальтернативним завданням людського співтовариства. Недарма Всесвітній самміт зі сталого розвитку запропонував оголосити Десятиріччя освіти для сталого розвитку, а Генеральна Асамблея ООН одностайно прийняла резолюцію 57/254 “Про Декаду ООН освіти для сталого розвитку”, тим самим визначивши, що ключовим завданням у трансформації суспільства є формування на розвиток мислення, орієнтованого на сталий розвиток. При цьому важливо визначити пріоритети і діючі механізми практичної реалізації екозавдань.

Важливим є те, що серед своїх суспільних станів, на які направлена система екологізації свідомості, найбільш важливою є сфера молодіжна. На початку третього тисячоліття світ дедалі більше усвідомлює, що для уникнення глобальних катаклізмів необхідно виховати бодай два покоління екологічно культурних людей. До молодіжного екологічного руху, асоціацій, товариств, організацій посилилась увага на міжнародному рівні, оскільки

існує переконання про необхідність для екологічної політики інтеграційних зусиль молоді. Показовою в цьому була VII Міжнародна конференція з екологічної освіти в Санкт-Петербурзі “Розвиток дитячого і молодіжного екологічного руху”. Сформовані висновки означали, що молодіжний екологічний рух є ключовим механізмом реалізації національних і регіональних екологічних програм і міцною підвалиною для становлення громадянського суспільства. Він розглядається ще і як ефективна соціальна технологія розвитку суспільної екологічної культури населення, а його активна соціально значуща позиція і діяльність закладає мотивацію для позитивних змін.

І для того, щоб у системі суспільного екологічного виховання оптимально використовувати молодіжний потенціал, варто на загальнонаціональному рівні здійснювати реальні заходи щодо активізації цього напрямку, а саме: висвітлювати в ЗМІ нагромаджений в Україні і за кордоном досвід екодіяльності молодіжних організацій; розробити ефективну технологію для розвитку і стимулювання молодіжного екологічного руху; активізувати проведення загальнонаціональних конкурсів творчих і наукових робіт з екології; зорієнтовувати природоохоронну молодіжну діяльність на долучення до національних традицій, історичного досвіду, культурної екологічної спадщини; створювати умови для підтримки молодіжних ініціатив, виховання самодіяльності, функціонування шкіл для молодих лідерів, формуючи перспективний кадровий потенціал майбутніх керівників державних, громадських, наукових організацій; розвивати еколого-орієнтовані форми довілля, здоровий спосіб життя, соціоприродну творчу діяльність і відпочинок.

Глобальні екологічні проблеми показують багатоаспектність характеру їх вирішення. Практика засвідчила, що технологічних, правових, економічних підходів абсолютно недостатньо для унеможливлення екологічних катаклізмів. Останні десятиріччя підтверджують необхідність застосування більш складних політичних, соціально-психологічних, культурологічних, педагогічних, етнокультурних механізмів. І цілком очевидно, оскільки культурна еволюція людини ставатиме пріоритетною лінією соціального прогресу, увага до соціокультурних і етнокультурних чинників більшатиме. Тим паче, що глобалізація не означає абсолютизацію уніфікованої глобальної культури. Адже так як неможливо уявити втрату в різних частинах землі різноманітних екосистем, оскільки вони

необхідні і унікальні самі по собі, так і втрата національних і регіональних особливостей культури різних народів і цивілізацій збіднить палітру загальнолюдської культури, ставлячи під загрозу існування людства. Тут особливо помітною є дія і взаємодія принципів природо- і культуровідповідності. Адже еволюція природи ґрунтується на багатоманітності екосистем, що робить світ гармонійним, естетичним, сталим у своїй відносній рівновазі, і у такій мірі суспільний прогрес уможливорюється завдяки різноманітним проявам індивідуальностей, національних особливостей, етнокультурних цінностей. Нічого кращого, ефективнішого, стійкішого, ніж традиція народів, зіткана з історичної культурної спадщини, людського розуму, усталених етичних цінностей, світ не придумав і не придумує. Ігнорування народною мудрістю і досвідом, його тисячолітньою культурою, зокрема і у сфері природокористування, веде до негативних, а часто і фатальних результатів. Гегель у своїй роботі “Народна релігія і християнство” так обґрунтував подібні ситуації: “... Той хто багато говорить звисока про людей, скрупульозно доказує про його пересуди і забобонність, хто при цьому завжди кидається словами “просвітництво”, “знання людей”, “історія людства”, “щастя”, “досконалість”, є не хто інший, як базіка від освіти, шарлатан, який пропонує видихані ліки від усіх хвороб, – такі люди годують інших пустими словами і не звертають увагу на святу, ніжну тканину людського почуття.” [6, с. 63.]

Справді, впродовж усього періоду розвитку людства спостерігається найтісніший взаємозв'язок між конкретною екологічною і культурно-етнічною системами. Там, де екологічна ніша є адаптивною до культурної, відносини людини з природою більш гуманізовані. Саме реальні природні і соціокультурні умови є тією базовою основою для вироблення в суспільстві певних етичних норм. Збереження і творення культурних цінностей народу відіграють головну роль в історичному процесі, бо лише здобутки культури здатні передаватися з покоління в покоління, беручи участь у постійному самовідтворенні образу людства. Отже екологічна освіта, просвітництво, етика мають вміщати в собі модель синтезу загальнолюдських, етнонаціональних й індивідуальних цінностей. Ігнорування будь-якого зазначеного фактору робить екологічну освіту й виховання неповноцінним. Тому освіта в інтересах сталого розвитку, відповідно до рішень багатьох міжнародних форумів, обов'язково передбачає включення в її зміст національно-культурного і регіонального

компонентів. Така парадигма суспільної позиції передбачає, що, по-перше, в Україні, Європі, світі слід відшукувати, обґрунтовувати в етнокультурній сфері ті багатоманітні знання, норми поведінки, світоглядні цінності, властиві кожному народу, які представляють водночас загальний інтерес, сприяють взаємозбагаченню великих і малих культурних спільнот, покращують екосвідомість.

По-друге, національна культура, етнотрадиція мають науково-теоретично і практично трансформуватися у процес громадянського екологічного виховання відповідно часово-просторовим потребам.

По-третє, національні культури сприятливо впливатимуть на збалансованість суспільної та індивідуальної поведінки на основі відповідних соціальних, політичних, етичних, естетичних цінностей, притаманних конкретним народам, у взаєминах із довкіллям.

Етнокультура і етика потрібні людині для того, щоб оберігати і відновлювати ресурс природи, зробивши її самоцінною, здатною бути базовою основою для пізнання істини. Ставлення громадянського суспільства з відповідним рівнем суспільної екологічної культури поза національними цінностями і пріоритетами є хибним і безперспективним шляхом.

Адже невиховане суспільство, громада, особистість негативно впливають на природні системи, формуючи їх, а вони в свою чергу згубно діють на людей, почуття, естетичні і духовні смаки, інтелект. Перспектива розвитку полягає саме в тому, що людина не може бути виключена з екосистеми, а екосистема не здатна бути вільною на даному етапі цивілізаційного поступу від присутності людини. Етнокультурна спадщина всіх народів є завжди добрим підґрунтям для опанування необхідного досвіду у стосунках з природою наступними поколіннями.

З давніх давен для українців природа була священною і незбагненною сферою, яку поважали, оберігали, раціонально використовували, не завдаючи шкоди. Грубе, аморальне втручання в природні процеси, її нещадна експлуатація і варварське нищення, на переконання наших предків, було великим гріхом і публічно осуджувалося. Народні звичаї і традиції українців формували шанобливе ставлення перед природним довкіллям. На цьому вибудовувався весь уклад життя. І брали у природи найнеобхідніше. Дбали українці і про озеленення своїх місць проживання, про збереження лісів.

Особливо турботливим було доглядання за водними джерелами, які обсаджували вербою та калиною. Дуже виважено наші пращури ставилися до вирубки лісів. Загалом Україна завжди була багатою на гуманні звичаї і обряди, які спиралися на дбайливе ставлення до довкілля, невиснажливе використання і гармонійне проживання в ньому. Цінності української етнокультури тому є надважливою складовою для національної освіти, зокрема екологічної освіти і виховання. Оскільки пошук на відродження гуманного ставлення до довкілля і є витоком, передумовою відродження духовності нації через відродження природності існування та існування в Природі.

А поки що, ми, сучасники-українці, “вирізаємо” із нашого природного світу унікальні види флори і фауни, деградуємо довкілля, руйнуючи важливі екосистеми. Осушення боліт, вирубування лісів, розорювання степів, знищення великих і малих річок, отруєння всього живого відходами, сміттям і хімічними препаратами стало для нас реальною практикою. На кожного мешканця України припадає понад 130 кілометрів викидів забруднюючих речовин в атмосферне повітря, що в кілька разів перевищує показник розвинутих країн, на її території накопичено понад 35 млрд. тонн відходів. Така згубна ідеологія не забезпечує хоча б якийсь успіх соціальний, економічний, демографічний навіть у галузевому, відомчому, секторальному плані. Це суттєво впливає на середню тривалість життя українця, що на 14 років менша, ніж шведа. А доходи на душу населення в Україні менші, ніж в Австрії принаймні у 15 разів.

Щоб змінити ситуацію на краще слід якісно змінити світоглядні цінності всієї нації, а особливо її “передніх” рядів. Бо з таким потенціалом проблем, етичним і політичним капіталом, зухвалим і свідомим ігноруванням національних і загальнолюдських вартостей входження в євроінтеграційні процеси буде дуже болісним. Кожна держава, нація у світовому співтоваристві є цікавою і корисною для інших, зокрема і в сфері охорони довкілля, коли вона має власні позитивні здобутки, ідеї, громадянську волю і культуру суспільства. В протилежному випадку, більш як сто років тому зазначав великий український просвітителі і педагог Б. Грінченко, “народ без розвинутої прогресивної думки, без творчості є в загальнолюдській сім’ї хворим членом, бо не вносить у загальну скарбницю надбань людського духу нічого власного, свого обов’язкового внеску.” [7, с. 80.]

Тому, зважаючи на окреслене вище, у кожного громадянина має формуватися національна відповідальність і усвідомленість того, що перспектива економічного, соціального, екологічного, політичного прогресу уможливлена опорою на культуру українського народу.

Література

1. Борейко В. Зарубежные философы дикой природы / В. Борейко, С. Поминова. – К.: Эко-культ. центр. – 2000. – Вып. 17. – С. 15-23.
2. Новый тлумачний словник української мови. – Т. 4. – К.: Аконіт, 1998. – С. 370.
3. Кропоткин П. А. Этика: Избранные труды / П. А. Кропоткин. – М.: Политиздат, 1991. – С. 23.
4. П'ята Всеєвропейська конференція міністрів охорони навколишнього середовища “Довкілля для Європи” // Екологічний вісник. – 2003. – № 5-6. – С. 2.
5. Швейцер А. Благоговение перед жизнью / А. Швейцер. – М.: Прогресс, 1992. – С. 142, 229.
6. Гегель Г. Народная религия и христианство / Г. Гегель. – Работы разных лет. – Т. 1. – М.: Мысль, 1972. – С. 63.
7. Гринченко Б. На безпросвітном пути. Обь украинской школы / Б. Гринченко. – Киев: Тип. Н. Гирич, 1906. – С. 80.

Георгий Филипчук

Екологическая образованность и культура в контексте безопасности

Аннотация. В данной статье рассматриваются проблемы минимизации антропогенного и техногенного воздействия на окружающую среду путем повышения роли общественного сознания, развитие современной системы гражданского воспитания, совершенствование экологического образования. Обосновывается важность приоритета оптимального сочетания национальной, общечеловеческой, личностной культуры для создания новой экологической этики.

Ключевые слова: стабільне розвиток, природо- і культуро центризм, екоосвіта, традиція, етнокультура, екосистема, громадянське суспільство, етика.

George Filipchuk

Ecologically education and culture in the securiti context

Summary. This article discusses the problem of minimization the human and technological impacts on the environment by enhancing the role of

social consciousness, the development of modern civic education, improvement of environmental education. Substantiates the priority of the optimal mix of national, universal, personal culture for the creation of a new environmental ethic.

Key woards: *sustainable development, nature and culture-centrism, educative, tradition, ethnocultural, ecosystem, civil society, ethics.*

Розділ II

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ТА ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

378.09(72)

**Лариса Балахадзе,
м. Київ**

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ ДОРΟΣЛИХ У МЕКСИЦІ

Навчання іноземних мов, переважно англійської, передбачається в Мексиці програмами ліцензіатів, магістратур, докторантур. У провідних університетах Мексики викладання іноземних мов здійснюється у спеціальних центрах з вивчення іноземних мов, що відкриті не тільки для студентів та аспірантів, але й також для населення, яке не має змоги навчатися за повною програмою факультетів. Таким чином забезпечується навчання не тільки студентів, а й широкої громадськості, в тому числі дорослих і навіть людей похилого віку. У 57 лінгвістичних центрах тридцяти семи вищих навчальних закладів країни викладають такі мови: німецька – 36%; іспанська – 15%; французька – 71%; англійська – 96%; італійська – 42%; японська – 24%; португальська – 17%; російська – 17%; інші іноземні мови – 15%; мови індіанських етнічних груп Мексики – 8% [2, с.240].

Доцільно зазначити, що, незважаючи на незначний інтерес до вивчення мов етнічних груп у Мексиці, ці мови становлять великий культурний скарб країни, свідчать про багатогранність і різноманітність тисячолітньої мексиканської цивілізації. Наведемо назви мов декількох основних мексиканських етнічних груп: акатеко, амузго, аяпанеко, кабіль, каїта, кора, куїкатеко, куїтлатеко, еудеве, гуаріхіо, гуайкура, іскатеко, йакі, йутоацтекас, канхобаль, канхобаланас, кікапу, кіліуа, лакандон, матлатсінка, майа, майас, майо (йореме), масахуа, масатеко, меко, міксе (аюук), міксе-соке, мікстеканас, мікстекко, мочо, мосетен, нагуатл, окуільтеко (тлахуїка, атсінка), олутеко, опакаїта, опата, отомангес,

отомі, отопамес, паіпаі, паме, панотанака, папаго (тооно оодам), піма, піма альто, піма бахо, пополока, пополука, пурепеча (тараско), сері, сапотекас, сапотеко, соке, тараумара (рарамурі), тепехуа, тепехуано, тлапанеко (мепаа), тохолабаль, тотонако, тріке, тсельталь, тсотсіль, хуастеко (тенек), хуаве, хуічоль (уіксаріка), чатіно, чіапанека, чочо (чочольтеко, нгігуа), чоль, чоланас, чонталь, чух, чочімі [1, с. 69].

Становлення університетських курсів із вивчення іноземних мов має свою історію. У 1921 р. в Мексиканському Національному Автономному університеті започатковано викладання іспанської мови як іноземної та відкритий Навчальний Центр для іноземців, що діє до цього часу в університетському містечку. Лінгвістичний Центр університету (штат Мехіко) розпочав свою діяльність у 1959 році. В університеті Сонори, Автономному університеті Керетаро і Національному Автономному університеті Мехоко лінгвістичні центри були відкриті в період з 1964 по 1966 р. Найбільша кількість центрів започаткована у 60-х рр. XX ст. – 22, тоді як у 80-х рр. XX ст. – тільки 12. До порівняно недавно відкритих (90-х рр. XX ст.) належать центри в університетах Герреро, Нуево Леон, Коацакоалькос, Сіналоа, Сонора, Мічоакан, Енсенада, Баха Каліфорнія і Кінтана Роо [2, с. 239] (рис. 1).

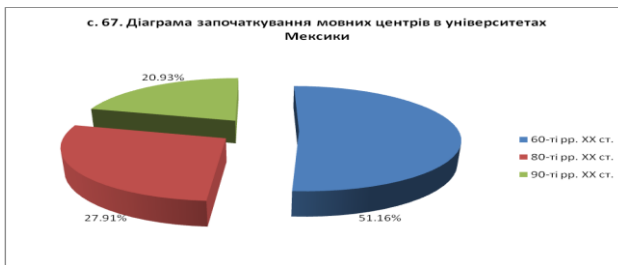


Рис. 1. Діаграма започаткування мовних центрів в університетах Мексики

Розглянемо на прикладі мовного центру Автономного університету Сакатекаса історію створення, структуру, організацію навчальних закладів Мексики, що займаються викладанням іноземних мов для дорослих.

Мовний центр Автономного університету Сакатекаса започаткований у 1982 р. з метою викладання англійської мови

студентам магістратур університету. На початку свого існування в центрі викладався курс із перекладу наукових текстів з англійської на іспанську мову. Студентами курсу були викладачі університету, що навчалися в магістратурі з соціальних наук. Проте, необхідність вивчення англійської мови студентами ліцензіатів, спеціалістів різних профілів, взагалі населення штату Сакатекас, географічне положення якого сприяє тісним відносинам із сусідніми штатами США, зумовила попит на набуття знань з англійської мови широкого кола населення.

Таким чином, на базі курсу перекладів з англійської мови для студентів магістратур у 1983 р. утворюється допоміжний центр університету з викладання іноземних мов, що був акредитований як компонент університетських служб і залежав безпосередньо від Генеральної дирекції академічних служб [5, с. 1].

Єдиною вимогою до вступу до мовного центру є представлення документа про те, що особа має повні 18 років. Отже, склад слухачів курсів іноземних мов центру є досить гетерогенним: групи складаються зі студентів різних факультетів університету, зі спеціалістів різних профілів і різного віку, з людей похилого віку, пенсіонерів, з осіб, що вивчають мови як хобі тощо, – тобто широкі кола населення. Таким чином, слухачі мовного центру не вважаються повноправними учасниками інституційного життя Автономного університету Сакатекаса, вони не мають права голосувати під час адміністративних виборів, не впливають на прийняття будь-яких рішень, пов'язаних з управлінням установою [5, с. 2].

На початку свого існування в мовному центрі викладалася тільки англійська мова, проте вже у 1983 р. були відкриті також курси французької та російської мов, а з 1985 по 2002 р. започатковуються курси німецької, італійської, японської мов та мови нагуатл. Проте, основною мовою, що вивчає населення Сакатекаса в мовному центрі, є англійська (90% слухачів). Слід зазначити, що кількість студентів мовного центру з його відкриття до 2007 р. зросла з 30 до 3000. Таким чином, вже на початку 90-х рр. XX т., у зв'язку з неконтрольованим ростом матрікули, виникає проблема недостатньої кількості викладачів англійської мови. Це викликає необхідність запровадження в мовному центрі короткострокових курсів із підготовки викладачів англійської мови (COTE, DOTE, Teacher–Training тощо). Ці курси до цього часу є практично єдиною можливістю дидактичної підготовки

вчителів і викладачів іноземних мов у штаті Сакатекас [5, с. 20].

Наприкінці 90-х рр. XX ст. – початку XXI ст. процес розвитку системи післядипломної освіти в Мексиці, вимогами якої є обов'язкове опанування іноземної мови (в основному англійської або французької), веде до створення в мовному центрі Автономного університету Сакатекаса періодичних спеціалізованих курсів із читання, перекладу та написання наукових текстів англійською мовою, інтенсивних курсів із комунікації, підготовчих курсів до інституційного екзамену з англійської мови, що проводить посольство США для кандидатів на навчання в університетах Америки (TOEFL) тощо. Слід вказати також, що в даний період започатковано лінгвістичний центр для самостійного вивчення іноземних мов (Tecnico-Centro de Auto-Aprendizaje de lenguas extranjerass - TECAAL) [4, с.15].

Важливо підкреслити, що зазначений етап розвитку мовного центру проходив під впливом загальних процесів глобалізації й інтернаціоналізації системи освіти Мексики. Наприкінці 90-х рр. XX ст. керівництво мовного центру встановлено тісні зв'язки та підписано угоди про співробітництво з різними навчальними установами США, Канади та країн Європи: Лондонським університетом, Кембріджським університетом, Техаським університетом, університетом Альберти, Московським державним університетом ім. М.В. Ломоносова, Державним інститутом російської мови ім. О. С. Пушкіна, Центром “Джакомо Леопарді” міста Марше (Італія), Культурним центром міста Наполі (Італія). Мовний центр бере участь у програмі Міністерства народної освіти Мексики з обміну студентів останніх курсів у рамках програм із підготовки вчителів іспанської мови ВНЗ Великої Британії та Франції. За даною програмою кожний семестр у мовному центрі проходять практику майбутні вчителі іспанської мови з Англії та Франції, в свою чергу, вчителі англійської та французької мов центру викладають один семестр у ВНЗ цих країн [7, с. 10].

На початку XXI ст. у зв'язку з процесом університетської реформи, новими вимогами до навчальних планів і програм, до підготовки викладацьких кадрів університету, з реструктуризацією курікулумів, з об'єднанням окремих відділів і програм університету за науковими галузями тощо було поставлене питання розробки нового курікулуму мовного центру. В цьому процесі брали участь всі викладачі центру. З другого боку, розбудова нових програм вимагала більш ретельної професійної

підготовки. Таким чином, викладачам, які не мали професійної підготовки на рівні ліцензіату, адміністрацією мовного центру на основі підписання особливої угоди з Автономним університетом Тамауліпаса було надано можливість пройти повний курс й одержати диплом ліцензіату з викладання англійської мови за програмою дистанційного навчання. Викладачам, які вже мали професійну освіту, були надані певні пільги для продовження навчання та вступу до університетської магістратури з педагогіки [6, с. 12].

З метою задоволення нових вимог до підготовки вчителів і викладачів іноземних мов в 2002 р. групою викладачів мовного центру був розроблений університетський курікулярний проект ліцензіату з іноземних мов, проте через адміністративні проблеми він не був втілений в життя. Отже, проблема професійної підготовки вчителів і викладачів іноземних мов у штаті Сакатекас залишається невирішеною.

У 2004 р. у зв'язку з новою політикою уряду штату Сакатекас щодо залучення діаспори штату, що мешкає в США, до економічного життя рідних міст і селищ, в мовному центрі була започаткована програма “Пізнай своє коріння”. Метою даної програми є викладання іспанської мови та країнознавства, передусім емігрантам із Сакатекаса та їхнім сім'ям. Основні курси програми діють під час літніх канікул. Слухачам викладається інтенсивний курс іспанської мови, що заснований на комунікативному методі, та приділяється велика увага вербальній комунікації. При цьому заняття комбінуються з різними видами діяльності: екскурсії до історичних місць, ознайомлення з місцевими традиціями, народною творчістю, вивчення народних танців, пісень, участь у народних святах тощо. Слід зазначити, що після вдалого втілення цього проекту на базі контингенту слухачів-емігрантів, у 2007 р. курс іспанської мови для іноземців був запропонований групі студентів (40 осіб) з Кореї, що вивчають іспанську у ВНЗ цієї країни. Важливо підкреслити, що успіх програми був настільки великим, що більшість слухачів-корейців після закінчення літніх курсів продовжили своє навчання іспанської мови в мовному центрі впродовж всього навчального семестру [8, с. 54].

Розглянемо організаційну структуру мовного центру, його викладацький склад, навчальні програми тощо.

Метою мовного центру, як означено в його інституційній програмі, є розвиток у слухачів лінгвістичних навичок читання,

розмови, аудіювання та письма іноземною мовою (або мовами), залучення студентів до іноземних культур і прищеплення любові до власних національних цінностей, розширення кола морально-культурних цінностей; дидактична підготовка вчителів та викладачів іноземних мов, підвищення їх кваліфікації, формування культури використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі; розвиток науково-дослідницької діяльності в галузі викладання іноземних мов [3, с. 5].

На сучасному етапі в мовному центрі навчаються 3600 слухачів і працюють 57 викладачів, з них 44 – англійської мови, 5 – французької, 2 – італійської, 3 – німецької, 2 – російської 1 – японської, 1 – мови нагуатл. У мовному центрі викладаються англійська, французька, італійська, німецька, російська, японська мови і мова нагуатл за системою тримісячних модулів, яких налічується 12. Заняття проводяться щодня з 8-ї години ранку і до 9-ї вечора. Слухачі відвідують заняття щоденно по 1 навчальній годині з понеділка по п'ятницю (60 навчальних годин у триместр, 720 навчальних годин повного курсу). Впродовж навчання кожного триместра студенти повинні скласти два письмових іспити: після 1,5 – місячного курсу та наприкінці триместру. Знання оцінюються за 10-ти бальною системою, де 8 – найнижчий прохідний бал, а 10 – найбільший. По закінченні кожного триместра студентам надається 1 тиждень для запису й оплати наступного триместру, зміни групи тощо. Студенти Автономного університету Сакатекаса сплачують 110 мексиканських песо за кожний триместр, а особи, які не є студентами університету, – 220 мексиканських песо. Існує також можливість повного звільнення деяких студентів від оплати в разі складного фінансово-матеріального стану. Для цього студенти повинні надати певні документи, що засвідчують неможливість оплати. Метод викладання іноземних мов у центрі є комунікативно орієнтованим, проте навчальний матеріал, підручники й методична література розроблені на базі іноземних навчальних закладів: Кембріджського університету, Інституту Гете, Альянс французь, Державного інституту російської мови ім. О.С. Пушкіна та ін., програми яких не включають специфічні соціально-культурні компоненти контингенту слухачів штату Секатекаса. По закінченні повного курсу обраної іноземної мови слухачі отримують диплом, який засвідчує, що рівень їхніх знань даної мови є еквівалентним вищесередньому рівню [3, с. 6].

У мовному центрі викладаються також спеціальні курси:

інтенсивний курс англійської мови (5 навчальних годин кожної суботи), курс англійської мови для дітей (2 навчальні години кожної суботи), підготовчий курс до інституційного екзамєну з англійської мови, що проводить посольство США для кандидатів на навчання в університетах цієї країни (TOEFL), короткострокові курси для вчителів англійської мови.

Слід вказати, що керівництвом мовного центру укладені угоди з регіональними технологічними інститутами щодо підготовки та підвищення кваліфікації викладачів, а також допомоги в розбудові навчальних планів і програм з викладання англійської мови цих ВНЗ [3, с. 8].

Адміністративна структура мовного центру передбачає наявність таких компонентів: Рада мовного центру, що є найвищим управлінським органом закладу; директор мовного центру, що презентує його юридично; адміністративний та навчальний департаменти; завідувачі кожної з програм (англійської, французької та інших мов); завідувач відділу перекладів; завідувач лінгвістичного центру; завідувач студентського департаменту; бухгалтер. Важливо підкреслити, що переклади, виконані в мовному центрі, є єдиними, що офіційно визнаються всіма урядовими, приватними та іншими органами в штаті Сакатекас [3, с. 10].

Таким чином, мовний центр Автономного університету Сакатекаса протягом 26 років є провідним закладом штату з викладання іноземних мов, підготовки вчителів та викладачів іноземних мов, є інструментом університету для досягнення його інтернаціоналізації, є важливим розповсюджувачем національної культури Мексики та культури штату Сакатекас на міжнародному рівні, а також “вікном” в інші культури для університетської громади та взагалі для мешканців Сакатекаса. Мовний центр посідає одну з перших позицій в університеті щодо організації та проведення наукових, культурних, методичних, педагогічних та інших конгресів на рівні штату, а також на національному та міжнародному рівнях: Національний Конгрес університетських викладачів іноземних мов – Congreso de FEULE (1996); Національний Конгрес італійської мови – Congreso Internacional de Italiano (1998); Фестиваль російської літератури – Festival de Letras Rusas (2000); Міжнародний конгрес ліцензіатів з іноземних мов – Congreso Internacional de las Licenciaturas en Lenguas (2000); Університетський Фестиваль Дня мертвих – Festival del Día de Muertos del CIUAZ (2003); Національний з’їзд вчителів і

викладачів російської мови та Національний конкурс поезії на російській мові – Encuentro Nacional de Profesores de Ruso y Concurso Nacional de Oratoria en Ruso (2005); Національний конгрес Асоціації вчителів та викладачів англійської мови – 32 Convención de MEXTESOL (2005); Фестиваль, присвячений 25-річчю мовного центру – 25 Aniversario del CIUAZ (2007); Фестиваль університетів Канади – Las universidades de Canadá en Zacatecas (2008) [8, с. 63].

Доцільно вказати, що випускники мовного центру працюють у ньому викладачами іноземних мов, а також у багатьох інших навчальних закладах Сакатекаса, перекладачами, туристичними гідями, спеціалістами різних профільів; багато з них займають важливі посади в уряді штату або в муніципалітеті, деякі з них є власниками малого або середнього бізнесу.

Отже, незважаючи на труднощі, пов'язані з реформістським процесом Автономного університету Сакатекаса, скрутним соціально-економічним становищем країни, траєкторія становлення й розвитку мовного центру свідчить про можливість реалізації адекватної стратегії управління та виживання навчального закладу, що є важливою освітньою структурою суспільства.

Література

1. Жижко О. А. Професійна підготовка вчителів іноземних мов у вищих навчальних закладах Мексики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Олена Анатоліївна Жижко. – К., 2009. – 245 с.
2. Gilbyn Acevedo D. M., Gymez de Mas M. E. (editoras) Antologna del 8-o Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras. – Mexico: UNAM Difusiyn Cultural, 1996. – P. 235-253.
3. Olvera G., Somohano M. C. Antecedentes. Fundaciyn y desarrollo de la Unidad de Idiomas de la UAZ. – Zacatecas: UAZ, 2005. – 20 p.
4. Somohano Martnhez M. C. La motivaciyn en el aprendizaje del idioma ingls en los alumnos del 12-o trimestre de la Unidad de Idiomas, Universidad Autnoma de Zacatecas. Tesis para optar por el grado de Maestra en Ciencias de la Educaciyn. - Zacatecas: UAZ, 2004. – 103 p.
5. Universidad Autnoma de Zacatecas. Propuesta curricular. Licenciatura en Lenguas. – Zacatecas: UAZ, 2002. – 113 p.
6. Zhizhko E. Proyecto de investigaciyn “Formaciyn de profesores de lenguas extranjeras” // Experiencias de investigaciyn en humanidades y educaciyn. – Zacatecas: UAZ, 2006. – 25 p.
7. Zhizhko E. Avances del proyecto de investigaciyn

“Formaciyn de profesores de lenguas extranjeras” // Tercer encuentro “Experiencias de investigaciyn en campo de la educaciyn. Cultura, Curriculum y Procesos Institucionales”. – Zacatecas: UAZ, 2007. – 18 p.

8. Zhizhko E., Formaciyn de los profesores de lenguas extranjeras. Un estudio en el Centro de Idiomas, UAZ. Universidad Autynoma de Zacatecas, Docencia Superior. Zacatecas: UAZ, 2007. – 147 p.

Лариса Балахадзе

***Организационно-педагогические основы преподавания
иностранных языков для взрослых в Мексике***

Аннотация. Рассмотрены организационно-педагогические основы преподавания иностранных языков для взрослых в Мексике на примере языкового центра Автономного университета Сакатекаса.

Ключевые слова: организационно-педагогические основы преподавания, преподавание иностранных языков для взрослых, университеты Мексики.

Larysa Balakhadze

***Pedagogical-organizational bases of foreign languagesrs teaching
for adults in Mexico***

Summary. There are considered pedagogical-organizational bases of foreign languagesrs teaching for adults in Mexico using example of the Language Centre of the Autonomous University of Zacatecas.

Key words: pedagogical-organizational basis of teaching, foreign languagesrs teaching for adults, Mexican universyties.

УДК: 374.71:33

**Олена Беспарточна,
м. Кременчук**

**ПОСИЛЕННЯ ПРАКТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ
В ОРГАНІЗАЦІЇ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ
ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ**

Сучасний етап розвитку професійної освіти в Україні характеризується якісними змінами її сутності, мети і завдань. Основною метою державної політики в галузі освіти є створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, оновлення змісту освіти та організація навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних

досягнень [2, 6]. Для цього держава повинна забезпечити підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, засвоєння і впровадження наукових та інноваційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці [3, с. 4].

Світова спільнота починає все більше розглядати неперервну професійну освіту не тільки з точки зору тимчасового інтервалу навчання і професійного вдосконалення людини, не тільки з погляду необхідності пристосування до постійних змін (організаційних, технологічних, економічних тощо), які відбуваються у сучасному світі і значно розширюють віковий ценз людей, які навчаються, їхню професійну чи персональну зацікавленість. Неперервна професійна освіта все більше розглядається у взаємозв'язку з іншими видами діяльності людини: професійною, суспільною, дозволяям [5, с. 183].

Як слушно зазначає С. О. Сисоєва, термін “неперервна професійна освіта” стає цілком коректним, якщо взяти до уваги, що: 1) інтелектуальна діяльність людини, як глибоко індивідуальна і внутрішня по своїй суті, матеріалізується і стає доступною для почуттєвого сприйняття в мові; 2) принцип асиметрії свідомості і діяльності В. П. Зінченко припускає деякий часовий розрив між усвідомленням (інтелектуальною діяльністю) і дією. Це дає можливість зробити висновок: кожен новий імпульс до пізнання забезпечується внутрішнім розвитком і мотивацією людини, що є основою самої можливості подальшого її удосконалення, а тому не можуть виключатися з загального процесу освіти [6, с. 43]. В такий спосіб в сучасному розумінні термін “неперервна професійна освіта” охоплює всі види формальної і неформальної освіти, включаючи самоосвітню діяльність у різних її формах як провідний чинник, що впливає на якість професійної діяльності людини.

Аналіз документів Болонського процесу під кутом концепції навчання впродовж життя показує, що в них не тільки знайшли своє відображення ідеї неперервної професійної освіти, а й самі заходи щодо створення єдиного європейського освітнього простору щільно пов'язані з реалізацією ідей неперервності у здобутті і підтримці певного освітнього рівня. Зміст навчання виконує центральну функцію в розумовому розвитку й підготовці учнів до праці. Він зумовлюється рівнем розвитку наук і соціального досвіду людства, а методи і форми – віковими та індивідуальними відмінностями учнів, потребами суспільства і

школи передати своїм вихованцям максимум знань і вмінь з мінімальними затратами і в історично короткі строки. “Розвиток людини – це процес становлення і формування її особистості. Він являє собою процес фізичного, розумового і морального росту людини й охоплює всі кількісні й якісні зміни вроджених і набутих якостей. Розвиток людини – це процес становлення та формування її особистості під впливом зовнішніх і внутрішніх, керованих і некерованих чинників, серед яких провідну роль відіграють цілеспрямоване виховання та навчання” [6, с. 44].

Досить вагомо визначено значущість неперервної освіти у Меморандумі Європейського Союзу. У ньому підкреслюється роль вищих навчальних закладів у реалізації концепції неперервної професійної освіти, відзначається, що вищі навчальні заклади повинні більш активно відкривати свої освітні можливості громадянам суспільства.

Зважаючи на актуальність проблеми неперервного навчання фахівців, вважаємо доцільним зосередити увагу на способах посилення практичної складової при організації підвищення кваліфікації фахівців економічного профілю.

Частиною життя будь-якого фахівця все більше стає постійне вдосконалення рівня кваліфікації, яке дозволяє йому у своїй професійній діяльності відповідати вимогам часу. Надання можливості фахівцю підвищувати свій рівень знань впродовж всієї трудової діяльності, тобто навчатися неперервно упродовж життя є сьогодні для кожної країни не просто необхідністю, а довготривалою стратегією, оскільки рівень знань людей прямо впливає на результати діяльності всього суспільства в цілому. За таких умов підвищення ефективності підготовки та перепідготовки фахівців в умовах інформаційного суспільства потребує розробки нових концепцій неперервної професійної освіти, а організаційна діяльність у цьому напрямі — консолідації зусиль держави та всіх її юридичних осіб.

Неперервна професійна освіта фахівців може здійснюватися з використанням як традиційних, так і інноваційних методів.

Стрімкий рух сучасного життя вимагає, щоб фахівець не тільки добре володів теоретичними знаннями за обраною спеціальністю у вищому навчальному закладі, але й протягом трудової діяльності займався самооцінкою, поглиблював професійну майстерність, по можливості, опанував суміжні, споріднені спеціальності. Беззаперечним є той факт, що у кожного

практикуючого педагога вироблена своя методика, стиль викладання, який формується та корегується протягом усієї педагогічної діяльності, але особисті якості викладача значною мірою є передумовою вибору методики викладання навчального матеріалу й успіху її використання. Часто на заваді стає відсутність рефлексії, яка вбачається тому, що далеко не всі педагоги можуть поставити себе на місце дорослих “студентів”, з метою виявлення дієвості методів та прийомів викладання навчального матеріалу в межах організації підвищення кваліфікації. Частина педагогів працює за усталеними консервативними методиками, зовсім не застосовуючи інноваційних технологій, що стає на заваді подальшого професійного зростання фахівців економічного профілю. Колишні студенти, отримавши базову вищу освіту, повинні підтримувати професійний рівень з метою конкурентоздатності на ринку праці. Це надзвичайно актуально саме зараз, в епоху всесвітньої економічної кризи, коли в державній економіці виникає потреба в нових, свіжих, інноваційних ідеях та пропозиціях, вся надія покладена на освічених, конкурентоздатних, мобільних фахівців, які навіть бачать розвиток економічного стану з зовсім іншої точки зору, порівняно із загальноприйнятими стандартами.

Становлення особистості відбувається з народження. Основними видами діяльності людини є гра, навчання, праця. В кожному з вікових періодів провідним є один з цих видів діяльності, а інші – додатковими. Сприйняття будь-якого навчального матеріалу в дитячому віці краще відбувається, якщо його подано у формі гри. Саме в елементарних дитячих забавах та іграх проходить формування особистості. Коли ж дитина підростає, провідним видом діяльності стає навчання. Коли у молодій людини виникає потреба у професійних знаннях, вона прагне, зокрема, отримати базову вищу освіту. У цей період також доцільним є доповнення провідного виду діяльності навчання елементами праці і гри, що сприяє професійній адаптації майбутнього фахівця. Адже сучасні професійні знання потребують неперервного оновлення, постійного розширення, що викликає необхідність не тільки постійного професійного самовдосконалення, а й розвитку творчих якостей людини, які сприяють її успішній адаптації у житті і професійній діяльності [5, с. 274].

В межах організації підвищення кваліфікації уже сформованих фахівців надзвичайно важливо приділяти увагу не

стільки передачі теоретичних знань, стільки практичним аспектам їх застосування. Необхідно також враховувати індивідуальні потреби та можливості дорослих “студентів”, прагнути до створення умов професійної адаптації майбутніх фахівців. В нових економічних умовах надавати більше можливостей для самовираження таких студентів, щоб вони не боялися висловлювати свої думки, пропозиції, могли їх сформувати, а викладач в цей час повинен спрямовувати та корегувати формування нового економічного світогляду студентів. Саме для цього доцільно застосовувати лекції-диспути, ділові та рольові ігри, проводити майстер-класи, створювати на заняттях проблемні ситуації, де необхідно розв’язувати економічні задачі чи проблеми, знаходити варіанти виходу з них. “Професіонали – це не тільки ті, хто добре знає теорію, має великий багаж знань, а й уміє розв’язувати непередбачувані проблеми, пророджені практичною діяльністю. Тому завданням сучасної економічної освіти є не лише дати теоретичні знання, а й підготувати фахівців нової формації, наблизити навчання до конкретної людської практики” [1, с. 264].

В епоху глобальної інформатизації неможливо залишити поза увагою впровадження ІТН в організацію занять в межах підвищення кваліфікації:

Т. Б. Поясок наголошує: “не менш важливо в процесі навчання допомогти майбутньому фахівцю побудувати стратегію освіти з урахуванням здібностей і мотиваційно-ціннісної сфери особистості. Впровадження інформаційних технологій в навчальний процес може стати основою для становлення принципово нової форми неперервної освіти, яка спирається на детальну самооцінку, що підтримується технологічними засобами і мотивовану результатами самооцінки самоосвітню активність людини” [4, с. 81].

Вирішення означених питань значною мірою залежить від психолого-педагогічної підготовки викладачів. Саме професійна компетентність викладача як вихователя (незалежно від того, які навчальні дисципліни вони викладають) виступає гарантом комплексного підходу до організації навчально-виховного процесу, створення умов для розвитку творчого потенціалу майбутнього фахівця, його особистісної і професійної реалізації і самореалізації в освітньому процесі. Тому проблема підвищення якості підготовки фахівців нерозривно пов’язана з проблемою підвищення педагогічної і інтелектуальної культури педагога, подолання усталених стереотипів і консерватизму в організації

навчально-виховного процесу [5, с. 286].

Одним із перспективних способів підготовки рішень у складних виробничих питаннях є розробка та проведення ділових ігор. Нині існує декілька класифікацій ділових ігор, а саме: навчальні ділові ігри, виробничі ділові ігри, дослідницькі ігри, тощо. Надзвичайно важливо застосовувати ділові ігри на практичних заняттях, що сприяє виробленню навичок застосовування теоретичних знань на практиці. Наприклад, при проведенні практичних занять з дисципліни “Моделі і методи прийняття рішень в аналізі та аудиті”, можна запропонувати провести SWOT-аналіз на підприємствах, які були та будуть базою практики. Запропонований аналіз студенти розробляють як щодо всього підприємства так і для окремих напрямів його діяльності. В процесі роботи застосовуються різні моделі: модель конкурентоспроможних сил Портера, Бостонська модель, матриця можливості тощо. Результати аналізу використовуються при розробці стратегічних планів і планів маркетингу по кожному підприємству окремо. Поряд з тим, що студентам надзвичайно корисно самостійно проаналізувати економічний розвиток підприємства, деякі отримані результати можуть бути використані керівними ланками цих підприємств в практичній діяльності. Велике найбільше значення такий вид навчальної роботи має для оволодіння студентами практичними навичками аналізу, вміннями робити висновки та формулювати пропозиції.

Підготовка і проведення дискусій та диспутів передбачає розвиток у лекторів і слухачів вміння вести полеміку, дотримуючись певних умов. На лекції основою дискусії чи диспуту можуть слугувати спірні питання, обговорюванні в економічній літературі, зокрема, на сторінках журналів “Економіст”, “Все про бухгалтерський облік”, “Питання економіки” тощо. Наприклад: якими шляхами можна досягти відповідності попиту і пропозиції товару, чи що має більший вплив на коливання іноземної валюти стосовно гривні, які тенденції зараз на фондових біржах світу тощо.

Застосування ділових ігор, на відміну від традиційних методів навчання,

дає змогу більш повно відтворювати діяльність керівників різних економічних ланок, виявляти проблеми та їх причини, розробляти варіанти вирішення проблем, оцінювати кожен із них, приймати рішення і визначати механізм його реалізації. Згідно мети використання ділових гри, студенти можуть виконувати різні функції: навчальні, виробничі або дослідницькі.

Таким чином, кардинальне оновлення методики викладання, будь то лекційні чи практичні заняття, на підставі застосування проблемних методів й усього арсеналу активних форм зв'язку викладача з аудиторією дає змогу істотно поліпшити формування сучасного економічного мислення, розвивати ініціативність та кмітливість майбутніх працівників, зміцнювати зв'язки економічної теорії із практикою, докорінно реконструювати економіку. Застосування інноваційних технологій допомагає значно підвищити якість та ефективність неперервної економічної підготовки, рівень викладання економічних дисциплін в системі підвищення кваліфікації, формувати навички критичного аналізу варіантів рішень, толерантності сприйняття відмінної від власної точки зору, вміння знаходити компроміси в процесі прийняття рішень, аналітично ставитись до економічних ситуацій і самостійно на цьому ґрунті робити вірні висновки.

Перспективним напрямом є дослідження застосування інформаційних технологій навчання в системі неперервної економічної освіти.

Література

1. Балягіна І. А. Методика викладання економіки: навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисц. / І. А. Балягіна, М. А. Богорад, Г. О. Ковальчук. – К.: КНЕУ, 2005. – 341 с.
2. Державна національна програма “Освіта” Україна XXI століття. – К.: Райдуга, 1994. – 26 с.
3. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес / М. Ф. Степко, Я. Я. Боллюбаш, К. М. Левківський, Ю. В. Сухарніков / [відп.ред. М. Ф. Степко]. – К.:Изд., 2004. – 60 с.
4. Поясок Т. Б. Система застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів: монографія / Тамара Борисівна Поясок – Кременчук: ПП Щербатих О.В., 2009. – 348 с.
5. Сисоєва С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: монографія / Світлана Олександрівна Сисоєва – Хмельницький: ХГПА, 2008. – 324 с.
6. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. / М. М. Фіцула – Тернопіль: Богдан, 1997. – 192 с.

Елена Беспарточная

***Усиление практической составляющей в организации
повышения квалификации специалистов экономического профиля***

***Аннотация.** В статье рассмотрены проблемы практических аспектов профессиональной подготовки в рамках постоянного обучения специалистов-экономистов; проанализировано состояние проблемы в*

современной научно-педагогической литературе; рассмотрены пути исправления отдельных негативных явлений, которые тормозят развитие конкурентоспособности специалистов-экономистов на рынке труда; предложены пути усовершенствования преподавания профессиональных дисциплин в системе повышения квалификации специалистов экономического профиля.

Ключевые слова: методика преподавания, адаптация, личность, профессиональная деятельность, практическая подготовка, образование на протяжении всей жизни.

Helen Bespartohnaya

Strengthening of practical constituent is in organization of the in-plant of specialists of economic type training

Summary. In the article the problems of practical aspects of professional preparation are considered within the framework of the permanent teaching of specialists-economists; consisting of problem is analyzed of modern scientifically-pedagogical literature; the ways of correction of the separate negative phenomena which brake development of competitiveness of specialists-economists at the market of labor are considered; the ways of improvement of teaching of professional disciplines are offered in the system of the in-plant of specialists of economic type training.

Key words: teaching methodology, adaptation, personality, professional activity, practical preparation, education during all of life.

УД 377/378-058.56

**Людмила Ганіна,
м. Київ**

**РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ
ДОРΟΣЛИХ ЗАСУДЖЕНИХ В УКРАЇНІ**

Актуальність дослідження зумовлена новими вимогами до освіти в контексті інтенсивних соціально-економічних трансформацій та демократизації українського суспільства. Перехід від тоталітаризму до плюралістичної демократії вимагає переосмислення ставлення до осіб, засуджених до різних видів покарань. Переважна більшість осіб, які скоїли злочин, мають низький рівень освіти.

Освіта дорослих засуджених є необхідністю, оскільки покликана не тільки гарантувати професійну зайнятість, а й забезпечити всебічний розвиток та самовдосконалення

Реформування системи освіти дорослих засуджених в Україні ґрунтується на Законі “Про освіту” (1991 р.), “Про професійно-технічну освіту” (1998 р.), “Про вищу освіту” (2002 р.), “Концепції розвитку дистанційної освіти” (2000 р.), “Національній доктрині розвитку освіти у ХХІ столітті” (2002 р.), де передбачено поступові кроки щодо оновлення структури та змісту різних елементів системи навчання дорослих.

Важливою умовою ефективної реалізації основних положень зазначених законів є використання кращих надбань вітчизняної педагогічної спадщини та зарубіжного досвіду, орієнтованого на розбудову демократичної системи освіти дорослих в тому числі й освіти дорослих засуджених. У цьому контексті є необхідним вивчення українського досвіду в порівнянні зі східноєвропейським досвідом створення та впровадження в життя концепції професійної освіти дорослих засуджених.

Предметом аналізу науковців цієї проблеми є широкий спектр теоретичних та практичних міркувань щодо розвитку професійної освіти. Загальні питання навчання та виховання, тенденції розвитку української та східноєвропейської системи професійної освіти вивчали українські дослідники Н. Г. Ничкало, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, В. П. Крутенко, Т. Т. Коваль, А. М. Петров, М. Н. Вербицька. Питання професійної освіти в Росії, Польщі, Естонії, Латвії проаналізовано у працях В. В. Ощепкової, В. Г. Розумовського, А. С. Жукової, О. А. Алфєрова, В. І. Полозюк, А. В. Шамиса та ін. Загальні питання навчання та виховання щодо освіти дорослих засуджених вивчали українські дослідники Н. Г. Калаїник, В. П. Кривіша, В. В. Феуєрман та ін.

Увага вітчизняних дослідників зосереджена на системі підготовки професійних педагогічних кадрів для роботи зі засудженими. Педагог, що навчає дорослих, які перебувають у місцях позбавлення волі, займається не тільки формуванням їхніх професійних знань, умінь і навичок, але й сприяє подоланню відхилень у моральній свідомості й поведінці, які призвели до скоєння злочину, а також формуванню позитивних моральних рис особистості, виробленню системи ставлень до оточуючої дійсності, людей і самих себе, які б не суперечили загальнолюдським моральним нормам.

В основу дослідження покладено системний аналіз

провідних тенденцій розвитку освіти дорослих засуджених в Україні. У рамках цього аналізу система освіти дорослих засуджених розглядається як визначальний чинник впливу на розвиток та функціонування системи професійної освіти, що функціонує в умовах “суперечливого, непередбачуваного” контексту дорослих засуджених.

Відповідно до Конституції України забезпечення прав і свобод людини є головним напрямом діяльності держави та її органів. Саме тому проблема дотримання законності щодо осіб, права яких примусово обмежені, є загальнодержавною. Окрім того, забезпечення їх прав – одна з найважливіших умов входження України до європейського співтовариства, і тому Європейський комітет проти тортур здійснював постійний моніторинг стану справ у місцях позбавлення волі.

Право на освіту є невід’ємним. Особи, обмежені в правах за рішенням суду, не можуть бути позбавлені права на освіту. Обмеженню підлягають лише способи його реалізації, обумовлені позбавленням права на вільне пересування.

Нині основною освітньою установою для ув’язнених є загальноосвітня школа, розташована на території виправної установи. Заняття зазвичай відбуваються увечері, оскільки в денний час учні працюють. Проте, останніми роками спектр послуг почав поступово розширюватися у напрямі додаткової професійної освіти. Мають особливий попит професії, які можуть знадобитися після звільнення з місць покарання.

За даними Державного департаменту з питань виконання покарань Україні, станом на 1 лютого 2009 долі в 139 виправних колоніях перебуває близько 110 тисяч засуджених. Лише за січень 2009 р. кількість арештованих в 32 українських СІЗО збільшилася на шістсот осіб, тобто 328 засуджених на 100 тисяч населення. Ймовірно у найближчі роки є збільшення кількості засуджених на 100-150 тисяч осіб [1]. Рецидив серед засуджених до альтернативних видів покарань складає десь 1 відсоток. Водночас, за даними громадських організацій, повторні злочини скоюють близько 20 відсотків людей, які вийшли з місць позбавлення волі. Після тривалого терміну ув’язнення людині нелегко звикнути до норм і стандартів життя у відкритому суспільстві. Тому саме ресоціалізація є наріжним каменем діяльності пенітенціарної системи [1].

Отже, ця категорія осіб має право розраховувати на соціальну реадaptaцію через освіту. В установах кримінально-

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

виконавчої служби до 2007 року перебувало понад 22 тисячі малограмотних людей, які не мали середньої шкільної освіти, а півтори тисячі з них погано читали. Зараз збільшується кількість ув'язнених, які хочуть мати повну середню й вищу освіту. Причому в міру того, як освітній рівень ув'язнених постійно зростає, слід прогнозувати збільшення мотивації до подальшого навчання й участі в професійній перепідготовці за масовими спеціальностями, а також набуття вищої освіти.

В Україні немає вищого закладу освіти, який готує персонал для пенітенціарної системи. Класифікаційні вимоги для нього за сучасними критеріями не виписані. Водночас оновлені Європейські пенітенціарні правила рекомендують: 70 відсотків персоналу мають складати педагоги, соціальні працівники, психологи, лікарі, інженери тощо. І лише 30 відсотків – юристи, з яких орієнтовно 10 % мають працювати у місцях позбавлення волі, а решта – в системі апробації. Тобто на альтернативних видах покарань, де більш потрібним є юридичне вирішення питань.[1]

Україна, як член Ради Європи, послідовно здійснює реформування кримінально-виконавчої системи. Цей процес спрямований насамперед на соціальну переорієнтацію системи кримінальних покарань з урахуванням міжнародного досвіду, дотримання принципів гуманізму, законності, демократизму, справедливості, забезпечення диференційованого та індивідуального виховного впливу на засуджених. Найголовнішим завданням пенітенціарного персоналу має бути створення умов для освіти засуджених, оскільки саме за допомогою освіти, а не лише покарання, можливо краще допомогти людині стати самостійною та самодостатньою особистістю, переглянути свої життєві погляди та сформувати смак до здорового способу життя. Сьогодні виправлення засудженого розглядається як процес позитивних змін, які відбуваються в його особистості та створюють у нього готовність до самокерованої правослухняної поведінки, успішної реінтеграції в суспільство після звільнення, а також позбавлення кримінального світогляду.

Вітчизняний досвід та міжнародна практика свідчать, що саме освіта є найважливішою сферою людської діяльності, тим соціальним інститутом, через який передаються і реалізуються базові культурні цінності та цілі розвитку суспільства. Людина, яка не має знань з основ науки, техніки, не прагне до набуття професійних навичок, не має зв'язків з відкритим суспільством, швидко підпадає під вплив негативно спрямованих та збочених

осіб. В Україні практично не було тюрем аж до другої половини XVIII сторіччя. Саме з того часу в Україні і з'явилися тюрми класичного європейського зразка, але їх було небагато, вони виконували в основному функції слідчих ізоляторів. Система виправно-трудових таборів у так званому "гулагівському" вигляді на території України також була відсутня. Виправно-трудова колонія з'явилася лише після Великої вітчизняної війни і утворювались за індустріальним принципом, в основному на Сході України. Сьогодні слід відкрито, без патетики і драматизму говорити про причини великої кількості громадян за ґратами, і про те, що низький освітній рівень є одним з головних чинників їх криміналізації.

У теперішній час Державним департаментом України з питань виконання покарань спільно з Міністерством освіти і науки України забезпечено функціонування загальноосвітніх навчальних закладів при всіх установах виконання покарань, а також організовано надання освітніх послуг неповнолітнім особам у слідчих ізоляторах.

Якщо у 2004 році в загальноосвітніх навчальних закладах при установах виконання покарань навчалися 8,5 тисяч осіб, то у 2005 - понад 13 тисяч. У теперішній час навчання охоплено 16,8 тисяч засуджених, які не мають повної загальної середньої освіти, з них 79% - віком до 35 років. Загальноосвітнім навчанням охоплено 11778 осіб віком до 35 років (84,4%)

Загалом по системі навчальний рік розпочався для 15028 осіб. У виховних колоніях за парти сіло 1067 вихованців.

За підсумками 2009/2010 навчального року документи про середню освіту державного зразка отримали 4593 особи, з них 485 осіб у виховних колоніях.

Участь у зовнішньому незалежному оцінюванні навчальних досягнень взяли 278 засуджених, з них 70 вихованців виховних колоній.

82 особи подали документи до вищих навчальних закладів, 28 осіб стали студентами за дистанційною (заочною) формою навчання. Загалом 70 осіб навчаються у вищих навчальних закладах за дистанційною (заочною) формою навчання, з них особи, які утримуються у виховних колоніях [2]

Засуджені отримують документи загальнодержавного зразка, в яких не зазначається, що загальну середню освіту було отримано в у стані виконання покарань. Важливою складовою освіти засуджених є навчання професії. Кримінально-виконавче

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

законодавство вимагає створення таких умов, щоб кожен засуджений за час відбування покарань оволодів професією, яка надасть йому можливість для працевлаштування та самостійного життя після звільнення.

На даний час професійно-технічні навчальні заклади функціонують при 90 установах виконання покарань, з них: 75 навчальних центрів, 7 професійно-технічних училищ та 8 філій професійно-технічних училищ. Професійна підготовка проводиться за різними профілями та формами навчання на виробництві установ та у професійно-технічних навчальних закладах при установах.

Станом на 15 вересня 2010 року 13,8 тисяч осіб завершили навчання, отримали професії та підвищили свою кваліфікацію, з них у професійно-технічних навчальних закладах – 9,8 тисяч осіб. За підсумками навчання 9,8 тисяч осіб отримали документи (свідомство) про набуття професії.

На даний час 10,1 тисяч осіб продовжують навчання та підвищення кваліфікації, з них 8,6 тисяч осіб у професійно-технічних навчальних закладах при установах виконання покарань [2].

Освіта в установах кримінально-виконавчої системи спрямована на розвиток особистості засуджених в цілому, приймаючи до уваги їх соціальний, економічний і культурний розвиток, і є головним чинником їх виправлення та ресоціалізації.

Наповнення процесу загальноосвітнього, а також професійно-технічного навчання засуджених новим змістом набуває актуальності у зв'язку з приєднанням України до Болонської декларації європейських міністрів освіти від 19 червня 1999 року.

У багатьох регіонах налагоджена тісна співпраця з вищими навчальними закладами та Радами ректорів вищих навчальних закладів за різними напрямками.

Велике значення для визначення пріоритетних напрямів розвитку кримінально-виконавчої служби, засвоєння її персоналом міжнародних стандартів поведінки із засудженими, насамперед Європейських пенітенціарних правил, має міжнародне співробітництво. Відповідно до програми Ради Європи “Партнерство тюрем” працівники Державної кримінально-виконавчої служби України мали змогу ознайомитись із практикою організації освіти засуджених у багатьох країнах Європи. Як показують проведені дослідження, основними

причинами, що обумовили криміналізацію дорослих засуджених, були проблеми соціальної та педагогічної занедбаності, прогалини в їх моральному та правовому вихованні.

Так, на початок другого півріччя 2007 року 27% засуджених до покарань, не пов'язаних з позбавленням волі, ніде не навчалися і не працювали, 6,1% були сиротами, 41% – виховувалися у неповних сім'ях та 14% у неблагополучних сім'ях, 3% – у спеціальних закладах Міністерства освіти і науки, молоді та спорту.

Виходячи з цього, ресоціалізація та реінтеграція в суспільство громадян, які порушили закон, повинна охоплювати широке коло проблем юридичного, соціально-медичного, соціально-педагогічного та психологічного характеру, вирішення яких знаходяться в компетенції різних державних відомств, певних громадських організацій.

Література

1. В тюрьму за ... образованием? – 2010: [Электронный ресурс]. – Режим доступа 03.03.2010: <<http://obrazovanieRF.net/index.zapit?turma.rs>> – Загол.з екрану. – Мова рос.
2. Лист Державного департаменту України з питань виконання покарань № 5/4-5789 СД від 11.10.2010.

Людмила Ганина

Реформирование системы образования взрослых осуждённых в Украине

Аннотация. В статье рассматриваются основы реформирования системы образования взрослых осужденных в Украине и возможности сотрудничества Государственного департамента Украины по вопросам исполнения наказаний с образовательными учреждениями.

Ключевые слова. Система образования, образование взрослых, осужденные.

Ludmila Ganina

Reforming the system of adult education of convicts in Ukraine

Summary. In this article the basics of education reform adults convicted in Ukraine and the urgency of cooperation of institutions of the Department of Corrections with educational institutions.

Key words : education ,inmates,adult education

УДК 378.147:504:371

Ольга Гуренкова,
м. Київ

КОМПОНЕНТНО-КРИТЕРІАЛЬНА СТРУКТУРА ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ВОДНОГО ТРАНСПОРТУ

Аналіз освітніх систем багатьох країн, одним із шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід і створення ефективних механізмів його запровадження. На думку сучасних педагогів, саме набуття життєво важливих компетентностей може дати людині можливість орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти.

Кожне суспільство висуває до компетентності фахівців вимоги, що є адекватними цілям його розвитку, оскільки саме від них залежать перспективи прогресу в усіх сферах його духовного й матеріального розвитку. Отже, професійна підготовка майбутніх фахівців, у процесі якої відбувається формування екологічної компетентності, змінює свої пріоритети з технократичних на гуманістичні. Особливої актуальності екологічна компетентність набуває в процесі підготовки майбутніх фахівців водного транспорту, адже він є одним із найшкідливіших забруднювачів довкілля, саме в цій галузі відбувається найбільша частка техногенних катастроф.

Проблему екологічної освіти у вищих навчальних закладах різних рівнів акредитації досліджували багато вчених. Так, проблему формування екологічної культури молоді розглядали Н. Єфіменко, Н. Демешкант, Л. Лук'янова, Т. Нінова, Н. Олійник, О. Пруцакова, Н. Пустовіт, С. Совгіра, Л. Титаренко, Г. Тарасенко, О. Фастовець та ін.; особливості процесу екологічного виховання в учнівському та студентському середовищі вивчали В. Білик, Т. Вайда, В. Крисаченко, М. Кисельов, Г. Пустовіт, В. Танська, Г. Тарасенко, Г. Філіпчук, С. Шмалей та ін.; особливості організації екологічної освіти у зарубіжних країнах висвітлювали В. Ломакович, Г. Марченко, В. Червонецький, М. Швед та ін.

Екологічна освіта у вищих технічних навчальних закладах

водного транспорту розглядається нами як складова неперервної екологічної освіти, що здійснюється впродовж життя; охоплює процеси навчання, виховання й розвитку особистості, спрямовується на формування екологічної компетентності, високий рівень якої забезпечує екологічно обґрунтовані професійні рішення. Її зміст має ґрунтуватися на вимогах державних стандартів щодо підготовки фахівців з урахуванням сучасних соціально-економічних потреб та зарубіжного досвіду; теоретичних положеннях особистісно орієнтованого підходу до організації процесу підготовки майбутніх фахівців.

За таких умов формування екологічної компетентності майбутніх фахівців водного транспорту є цілісним процесом, що залежить від сукупності чинників, зокрема, врахування перспектив розвитку наукового знання, світового досвіду з метою використання його прогресивних ідей у системі вищої технічної освіти.

Найбільш вагомими характеристиками екологічної компетентності ми вважаємо: сформовані ціннісні орієнтації, світоглядні позиції, вмотивовану природовідповідну діяльність; здатність інтегрувати, переносити й використовувати набуті знання і досвід у конкретних ситуаціях; здатність і готовність приймати обґрунтовані рішення, обираючи найбільш оптимальний для даної ситуації варіант; уміння організовувати взаємодію з іншими людьми в межах екологічної діяльності; прагнення й здатність розвивати власний професійний, особистісний потенціал, набувати нові способи екологічної діяльності.

У нашому дослідженні формування екологічної компетентності відбувається в процесі:

- набуття студентами системи знань про навколишнє середовище (соціальне і природне у їх взаємозв'язку і взаємозалежності),
- практичного досвіду використання знань для розв'язання екологічних проблем на локальному й регіональному рівнях;
- прогнозування відповідної поведінки й діяльності у професійній сфері й побуті;
- спілкування з природою та бажанні брати особисту участь в її відновленні та збереженні.

Відтак, екологічна компетентність майбутніх фахівців водного транспорту представлена сукупністю трьох компонентів:

аксіологічного (ціннісно-мотиваційного), когнітивного (знаннево-змістового), діяльнісно-практичного (практико-технологічного).

Кожний з них має відповідні критеріальні ознаки.

Оскільки саме навчально-пізнавальна діяльність є самокерованою діяльністю учня щодо розв'язання особистісно-значимих і соціально-актуальних пізнавальних проблем, що супроводжується набуттям знань, необхідних для їх розв'язання та умінь щодо здобування, переопрацювання і використанню інформації, критерії є доказом взаємозв'язку компонентів навчально-пізнавальної діяльності і формування ключових компетенцій.

Критерій – з грецької – ознака, на основі якої здійснюється оцінювання, визначення або класифікація, мірило. Встановлення критеріїв екологічної компетентності відбувалося протягом тривалого періоду спостережень, а її діагностика здійснювалася на основі проектних методик, спеціальних тестів, опитувальників, само оцінювання. Кожний критерій має вияв на трьох рівнях. Для здійснення педагогічного діагностування студентів було сформульовано шкалу рівнів кожного критерію екологічної компетентності: репродуктивний (низький), реконструктивний (середній); творчий (високий). Охарактеризуємо більш детально кожний з компонентів.

Аксіологічний (ціннісно-мотиваційний) компонент. Зміст життєдіяльності особистості визначається її спрямованістю на осмислення, пізнання й актуалізацію загальнолюдських цінностей. Людина повсякчас знаходиться в ситуації морального, естетичного, світоглядного оцінювання подій і явищ дійсності, пошуку і прийняття рішень щодо їх реалізації.

Цінності виконують функцію стимулів й на думку психолога О. Асмолова створюють умови для реалізації активності особистості на нормативно-рольовому й особистісно-смысловому рівнях.

Ціннісно-мотиваційний компонент формує світоглядні уявлення особистості, для якої цінність природи, її краса, збереження набувають значення провідного особистісного сенсу власного існування. В основі цієї цінності лежить здатність до суб'єктивного ставлення до природи, любов до неї і до всього живого, естетичне сприйняття природи і переживання її як блага, даного людині для повноцінного існування, й тому вимагає збереження її для майбутніх поколінь. Ця цінність бере участь у формуванні моральної позиції особистості, відповідальності перед

світом природи.

За результатами наукових пошуків А. Захлебного, процес сприйняття людиною цінностей, як особистісно значущих доцільно, розглядати як триетапний [2]. Використовуючи цей підхід, формування аксіологічної складової екологічної компетентності відбувається таким чином. На першому етапі формуються так звані знаннєві мотиви, що полягають у позитивному ставленні особистості до цінностей, у нашому випадку до ціннісного ставлення до природи. На початку це ставлення виявляється лише в судженнях студента, не спонукаючи його до активного опанування знань про взаємозв'язки природи й суспільства, вплив антропогенної діяльності на природу та можливі упереджу вальні дії щодо негативних наслідків цього впливу. На другому етапі відбувається процес перетворення знаннєвих мотивів у дієві. Характерним для цього етапу є прагнення майбутнього фахівця набуті необхідних знань, умінь і навичок, щоб бути спроможним здійснювати професійну екологодоцільну діяльність. На третьому етапі дієві мотиви трансформуються у внутрішні. У результаті відбувається усвідомлення необхідності ціннісного ставлення до природи як особистісно значущих, що виявляється у стійкому переконанні щодо необхідності використовувати набуті екологічні знання у професійній і побутовій діяльності.

Критеріальними ознаками цього компоненту є наявність екологічних цінностей в ієрархії особистісних; переважання непрагматичних мотивів спілкування з природою, активно-позитивне ставлення до природи, визнання її універсальної цінності; усвідомлення особистої причетності до екологічних проблем, готовність брати участь у їх розв'язанні; спроможність відповідати за особистий вплив на природу у професійній і побутовій діяльності. а також емоційна спрямованість емоційної сфери.

Когнітивний компонент (знаннєво-змістовий). У філософському розумінні знання – це “перевірений практикою результат пізнання дійсності, правильне її відображення у мисленні людини; й на підставі яких можна побудувати судження й висновки, що є достатньо надійними, аби розглядатися як знання”.

Когнітивний компонент означає володіння екологічними знаннями, екологічним мисленням системного характеру, здатність оперувати екологічними взаємозв'язками і стосунками в пізнанні світу і свого “Я” в ньому. Особливість екологічного пізнання полягає в умінні передбачати наслідки своїх дій щодо

природного світу, здатності до передбачення і прогнозування, що забезпечується розвиненою увагою.

На думку В. Червонецького, використання екологічних знань на практиці дозволить набагато докладніше сформувати позитивне ставлення до соціальних проблем довкілля, наслідків діяльності людини у навколишньому середовищі, встановити її результативність, відповідність здоровому глузду, певним нормам і принципам моралі [5, с. 78-80]. Вчений вважає, що саме за таких умов уможливівається створення відповідного психологічного стану, який позитивно вплине на прийняття рішень щодо навколишнього середовища і моральну відповідальність за наслідки їх утілення. Водночас процес прийняття рішень може відбуватися в умовах протиріччя між бажанням і необхідністю, проте співпадання їх у реальному житті радше є виключенням ніж правилом.

Критеріями оцінки когнітивного компоненту є знання загальних екологічних законів, закономірностей, типів взаємозв'язків у системі природа-суспільство; обізнаність з екологічними проблемами, що виникають у результаті професійної діяльності, усвідомлення власної причетності до екологічних проблем, а також уміння і здатність на основі набутих знань приймати природобезпечні рішення в професійній діяльності й побуті.

Діяльнісно-практичний (практико-технологічний) компонент. Формування екологічної компетентності не може відбуватися поза межами свідомої екологічної діяльності, яка, на думку А. Урсула, охоплює усі види і форми діяльності, що пов'язані з раціональним розв'язанням екологічної проблеми, екологізацією суспільного виробництва, всієї соціальної діяльності” [4, с. 139]. І це, як указує Л. Білик, природно, адже саме практична діяльність у галузі охорони довкілля дає можливість зрозуміти взаємодію елементів екологічної культури, якими, зокрема, є і екологічна освіченість, і екологічне виховання, тобто свідоме, відповідальне ставлення до природи [1, с. 81].

Будь-який вагомий результат діяльності впливає на становлення й розвиток особистості, а нагромадження нових досягнень, цінностей веде до підвищення загального рівня культури суспільства. Значення діяльнісного компонента у формуванні екологічної компетентності полягають у тому, що саме різні види діяльності виконують відповідні функції в

екологічній освіті, доповнюючи й збагачуючи один одного. Так, навчальна діяльність сприяє засвоєнню теорії взаємодії суспільства і природи, оволодінню вміннями оцінки стану природи і передбачення наслідків людської діяльності. Суспільно корисна трудова діяльність сприяє набуттю досвіду догляду за природними об'єктами, формує реальний внесок у вивчення й охорону місцевих екосистем, пропагує екологічні ідеї [3, с. 72-74].

Діяльнісно-практичний компонент означає уміння вести екологічну роботу, застосовувати екологічні знання на практиці і в повсякденному житті. Цей компонент лежить в основі досвіду екологічної діяльності, передбачає також наявність навичок і практичних умінь природоохоронної, природозберігаючої діяльності. В широкому сенсі йдеться про уміння людини порівнювати свої дії, діяльність і вчинки з функціонуванням природного довкілля, знаходити екологодоцільні способи життєдіяльності. Критеріальними ознаками діяльнісно-практичного компонента є уміння здійснювати екологічний моніторинг території, мінімізувати власний вплив на довкілля на побутовому рівні, поводитись екологічно правильно у професійній діяльності, обирати природобезпечний стиль діяльності у довкіллі.

Отже, розроблені критерії дозволяють оцінити наявність кожної компоненти і за отриманими оцінками зробити висновок щодо сформованості екологічної компетентності майбутнього фахівця водного транспорту, простежити їх зміни і розвиток на різних етапах процесу навчання і професійної діяльності.

Література

1. Білик Л. І. Теоретико-методологічні основи формування екологічної відповідальності студентів у системі виховної роботи вищого технічного навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Людмила Іванівна Білик. – Черкаси, 2005. – 51 с.
2. Захлебный А. Н. Экологическая компетенция как новый планируемый результат экологического образования / А. Н. Захлебный, Е. Н. Дзятковская // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2008. - №7. - С. 11-15.
3. Отношение школьников к природе / под ред. И. Д. Зверева, И. Т. Суравегиной. – М.: Педагогика, 1988. – 127 с.
4. Урсул А. Д. Перспективы экоразвития / А. Д. Урсул. – М.: Наука, 1990. – 270 с.

5. Червонецький В. В. Екологічна освіта учнів країн Східної та Центральної Європи / В. В. Червонецький. – Донецьк: Юго-Восток, 1998. – 284 с.

Ольга Гуренкова

Компонентно-критериальная структура экологической компетентности будущих специалистов водного транспорта

Аннотация. Экологическое образование в высших учебных заведениях водного транспорта рассматривается как составляющая непрерывного экологического образования, осуществляемое на протяжении всей жизни, охватывает процессы обучения, воспитания и развития личности и направлена на формирование экологической компетентности, компоненты и критериальные признаки которой автор обосновывает в статье.

Ключевые слова: экологическое образование, экологическая компетентность критериальные признаки, водный транспорт.

Olga Gurenkova

Componential and criterial structure ecological competence of future professionals of Water Transport

Summary. Environmental education in higher educational establishments of water transport is seen as part of continuing environmental education, lifelong learning, education processes covers and personal development and aims at forming environmental competence, components, and the criteria which the author lases signs in the article.

Keywords: environmental education, environmental competence criteria signs, water transport.

УДК 377.091.313:004.77

**Майя Кадемія,
м. Вінниця**

**ЗДІЙСНЕННЯ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ
У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ
ЗАКЛАДАХ**

Сучасний світ, що швидко змінюється, викликає відповідні зміни в освіті, вимагаючи від неї мобільності, вміння відповідати запитам суспільства, ринку праці. У зв'язку з цим виникає потреба в перегляді традиційних орієнтирів і цілей навчання. Головним завданням нині є підготовка фахівців, адаптованих до умов інформаційного суспільства, особливо на рівні одержання першого

ступеня професійної освіти – кваліфікований робітник. Головним підсумком навчання має стати не тільки сума знань, що одержані в процесі навчання, а й оволодіння певною професією. Крім цього, фахівець потребує вміння діяти в умовах виробництва, навичок самостійної роботи, особистої відповідальності і т.ін.

У розв'язанні поставлених завдань відіграє значну роль інтерактивне навчання, яким займалися В. Сухомлинський, вчителі-новатори 70-80-х років: Ш. Амонашвілі, В. Шаталов, Є. Ільїн, С. Лисенкова, нині цією проблемою опікуються вчені: Н. Апатова, Р. Гуревич, М. Козяр, Є. Полат, О. Пометун, І. Роберт С. Сисоева та ін. Особливо актуальним нині є здійснення інтерактивного навчання на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), котрі активно впроваджуються в усі ланки навчально-виховного процесу в ПТНЗ та впливають на якість підготовки фахівців.

Мета статті полягає в розгляді інтерактивних методів навчання, які базуються на ІКТ та сприяють розвитку особистості учнів, їх професійному становленню. Вони також мають оволодіти якостями, які необхідні для взаємодії в сучасному суспільстві, відповідають його запитам і потребам.

Під інтерактивністю в традиційному навчальному процесі зазвичай розуміють взаємодію суб'єктів навчання за допомогою безпосереднього контакту. В навчанні із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій інтерактивність – це можливість користувача активно взаємодіяти з носієм інформації, на власний розсуд здійснювати її відбір, змінювати темп подання матеріалу. Як відомо, найвищий рівень інтерактивності мають електронні засоби доставки інформації або ІКТ.

Інтерактивне навчання передбачає навчання на основі здійснення прямого та зворотного зв'язку між учнями та викладачами; забезпечення технологічного доступу до навчальної інформації з використанням інтерактивної технології, адаптації системи навчання до індивідуальних особливостей студентів, реалізація спілкування; можливості керування навчальною діяльністю учнів [2, с. 73].

І. Роберт визначає інтерактивний діалог як “взаємодію користувача з програмною системою, що відрізняється від діалогового, припускаючи обмін текстовими командами (запитами) і відповідями (запрошеннями), реалізацією розвинених засобів здійснення діалогу (наприклад, можливість ставити запитання в довільній формі з використанням ключового слова, у

формі з обмеженим набором символів), при цьому забезпечується можливість вибору варіантів змісту навчального матеріалу, режиму роботи” [4, с. 182].

Н. Апатова ототожнює інтерактивний і комп’ютерний діалоги, які “забезпечують комунікацію між двома партнерами – навчальним засобом (комп’ютером) і студентом [1, с. 48].

Інтерактивність – досить широке поняття, проте ні в якому разі не зводиться тільки до можливості спілкування між людьми. Інтерактивність має різні форми реалізації :

- взаємодія між учасниками навчального процесу за допомогою різних видів електронного зв’язку (зворотний зв’язок);
- створення за допомогою запропонованих компонентів (шаблони, форми, графічні малюнки і т. ін.) навчальні програмні засоби (НПЗ) або будь-якого власного продукту – тести, карти, таблиці і т. ін.;
- активна дія учнів із оволодіння змістом НПЗ, його часткова зміна;
- вплив на учнів, на процес і порядок виконання завдань, тестів НПЗ;
- здійснення самоконтролю/контролю за виконанням завдань і допомогою запропонованих форм відповідей: введення вибірових відповідей, обчислення відповідей, графічної інформації, аналітичних виразів у довільній формі запису.

У процесі цього необхідно чітко уявляти, про які форми взаємодії йде мова: про форму “учень↔комп’ютер↔викладач/учень”, яка зазвичай реалізується за допомогою ІКТ, або “учень↔комп’ютер”, що реалізується як на базі веб-технологій, так і на базі програмних оболонок НПЗ. Так, перша з перелічених вище форм реалізації інтерактивності відбувається в системі “учень↔комп’ютер↔викладач/учень”, усі наступні – в системі “учень ↔комп’ютер”, яку традиційно відносять до низько-контекстуальної культури оскільки вона має заздалегідь задані логічні основи спілкування і жорсткіші обмеження в символах, тезаурусі, діалозі і т. ін. Взаємодія “учень↔комп’ютер↔викладач/учень” становить особливий інтерес з точки зору педагогічної дії. Вона зазвичай спрямована на формування розуміння в електронному навчальному середовищі у відповідних контекстах.

Очевидно, що інтерактивність можлива у тому випадку, коли учень має свободу вибору навчальних дій. Це надає йому можливість одержання активної позиції в інформаційному суспільстві, що також є свого роду способом індивідуальної

самореалізації, посилює процеси мислення, сприяє ефективнішому розумінню і засвоєнню навчальної інформації.

Таким чином, інтерактивність можна розглядати і як процес комунікації, і як процес будь-якої дії. Інтерактивність – це, по-перше, здатність людини активно впливати на зміст, зовнішній вигляд і тематичну спрямованість комп'ютерної програми або електронних ресурсів, по-друге, можливість спілкуватися, висловлювати свої думки і дізнаватись думки партнерів із спілкування.

Інтерактивність, будучи ключовою властивістю ІКТ у навчальному процесі, сприяє, в свою чергу, реалізації інших дидактичних властивостей ІКТ:

- *комунікативності* – можливості комутації інформації за допомогою різних видів електронного зв'язку – форуму, чату, телеконференції, дошки оголошень, Skype і т. ін.;

- *адаптивності* – можливість підтримки сприятливих умов процесу навчання, організацію демонстрацій, самостійних робіт, спадкоємність знань;

- *продуктивності* – можливості зміни або доповнення інформації;

- *креативності* – можливості створювати що-небудь або знаходити вирішення проблеми на основі запропонованого матеріалу.

Виходячи з цього, можна сказати, що є декілька видів інтерактивності в навчальному процесі:

- *інтерактивність зворотного зв'язку* забезпечує можливість поставити питання, що цікавить, і одержати відповідь або проконтролювати процес засвоєння матеріалу;

- *тимчасова інтерактивність* дозволяє самостійно визначати початок, тривалість процесу навчання і швидкість просування за навчальним матеріалом;

- *порядкова інтерактивність* дозволяє учню вільно визначати черговість використання фрагментів інформації;

- *змістовна інтерактивність* дає можливість учню змінювати, доповнювати або ж зменшувати обсяг змістовної інформації;

- *творча інтерактивність* проявляється у створенні учнями власного продукту креативної діяльності – веб-проект, власний веб-сайт, електронні тести, вправи і т. ін.

Інтерактивний зворотний зв'язок забезпечує, на наш

погляд, найбільшу ефективність діяльності учнів із засвоєння навчального матеріалу. Виділяємо два види зворотного зв'язку. Перший тип – інформація – поступає від тієї або іншої навчальної або тестуючої програми, включеної в навчальний процес, у відповідь на дії учня. Такий зворотний зв'язок характеризується оперативністю, дає можливість учню зробити усвідомлений висновок про успішність або помилковість навчальної діяльності; вона спонукає його до рефлексії, є стимулом до подальших дій, допомагає оцінити і скоректувати одержані результати.

Другий тип зворотного зв'язку – це реакція викладача або інших учасників навчального процесу (носії мови, партнери з проєктів та ін.) на діяльність учня. Вона може бути як оперативною, так і відстроченою, проте лише до деякої міри. В умовах телекомунікаційної взаємодії, коли невербальні канали спілкування учасників навчального процесу не використовуються, необхідно приділяти особливу увагу своєчасності цього зв'язку, його конструктивному і позитивному настрою. В процесі організації проєктної діяльності важливим завданням керівників проєкту з обох боків є забезпечення оперативного зворотного зв'язку, як реакції на результат діяльності партнерів. Планомірно і раціонально організований зворотний зв'язок у виконанні завдань в інформаційному-освітньому середовищі (ІОС) надмірно важливий, оскільки сприяє формуванню стійкої позитивної мотивації навчальної діяльності учнів.

Перший тип зворотного зв'язку або оцінний зворотний зв'язок (зазвичай застосовується в тестуючих програмних засобах) має декілька рівнів реалізації:

- *перший рівень* – це констатація неправильного результату розв'язання без аналізу помилок, що припускалися, і без видачі будь-яких рекомендацій;

- *другий рівень* – це констатація неправильного результату розв'язання без аналізу помилок, які мали місце, але з видачею рекомендацій загального характеру;

- *третій рівень зворотного зв'язку* – це констатація неправильного результату і видача конкретних рекомендацій для одержання правильного розв'язку, а у низці випадків ще й аналіз помилок, котрі мали місце.

Застосування комп'ютера з метою оцінки знань дозволяє істотно підвищити об'єктивність контролю. Окрім суб'єктивізму в оцінці знань, зумовленого відсутністю чітких критеріїв, в практиці роботи ПТНЗ у традиційній методиці контролю знань

проявляється і суб'єктивізм, зумовлений чисто психологічними чинниками. Процедура контролю за допомогою комп'ютера дає можливість враховувати тимчасові параметри оцінки якості виконання завдання, що надзвичайно важливо для об'єктивного встановлення рівня володіння навчальним матеріалом. Що припускає не лише перевірку певної суми знань, а й оцінку сформованості відповідних умінь і навичок. Крім того, комп'ютерні програми дозволяють учням порівнювати свої досягнуті результати з попередніми, ведуть статистику помилок. Аналіз статистичних даних дає можливість оцінити міру оволодіння мовними навичками. Учні наочно переконуються в своїх успіхах, а підтвердження успіху стимулює їхнє подальше самовдосконалення.

Інтерактивність зворотного зв'язку іншого типу часто розглядається як один із засобів інтенсифікації процесу навчання. Відомо, що комунікативна функція мови є однією з основних. Істотною умовою володіння мовою є щільність спілкування. В звичайних умовах навчання досягти високої щільності спілкування досить складно. Сучасний досвід викладання показує, що використання ІКТ дозволяє частково забезпечити занурення учня в навчальне середовище. В процесі роботи в Інтернеті, де більшість сайтів представлена англійською або російською мовами, беручи участь в конференціях і форумах, у студентів значним чином зростає потреба в розумінні іноземної мови. Крім того, активна комунікативна взаємодія учасників навчального процесу сприяє розвитку способів пізнання, навичок взаємодії в групі, вмінь формувати свою точку зору, терпляче приймати позиції інших.

Таким чином, застосування ІКТ, скажімо, таких, як чат, телеконференція, форум, з метою забезпечення взаємодії учасників навчального процесу сприятиме:

- розвитку комунікативних навичок;
- розвитку особистості та її творчого потенціалу;
- розвитку навичок співпраці в колективі;
- ефективності пізнання;
- створенню позитивної емоційної атмосфери;
- розвитку особистих здібностей;
- взаємообміну цінностями.

Під тимчасовою і порядковою інтерактивністю розуміється можливість виконання електронних завдань в довільному порядку за необхідною кількістю часу.

Змістовна і творча інтерактивність припускає створення веб-проектів, в яких змістовна наповненість продукту діяльності повністю залежить від творчого потенціалу учнів. Обмежуватися може тільки технічна сторона створення електронного продукту, оскільки використовуються різні майстер-шаблони.

Розглянемо способи здійснення інтерактивного навчання учнів у Вінницькому міжрегіональному вищому професійному училищі з екології на основі виконання телекомунікаційного проекту “Визначення екологічного стану повітря у Вінниці”.

Цей проект передбачає розгляд заходів, що запобігають забрудненню атмосфери і навколишнього середовища міста. Для роботи в проекті створено веб-сайт середовища міста. Для роботи в проекті створено веб-сайт в мережі. Кожний учень має змогу стати учасником цього проекту, брати активну участь у розв’язанні екологічних проблем і криз, шукати відповіді на питання, які цікавлять сучасних природодослідників та екологів.

У процесі беруть участь три групи, які працюють за напрямками: “Пошуковці”, “Розумники”, “Дослідники”. Кожна група має свій девіз, завдання з відповідної теми дослідження.

У процесі виконання проекту кожна група створює:

- презентацію;
- Веб-сторінку;
- публікацію.

За результатами роботи створюються відповідні загальні матеріали, які презентуються на Веб-сайті.

На підставі аналізу розглянутої інтерактивності можна виділити такі характеристики видів навчальної діяльності (таблиця 1)

Таблиця 1

Характеристика видів навчальної інтерактивності

<i>Вид інтерактивності</i>	<i>Форми взаємодії</i>	<i>Способи реалізації</i>	<i>Технічна основа взаємодії</i>
Інтерактивність зворотного зв’язку першого рівня	Учень↔комп’ютер	Можливість проконтролювати процес засвоєння матеріалу, поставити запитання, одержати відповідь	Програмна оболонка ІТНЗ; веб- технології
Інтерактивність зворотного зв’язку другого рівня	Учень ↔комп’ютер ↔викладач	Можливість проконтролювати процес засвоєння	Інформаційно- комунікаційні технології

Тимчасова інтерактивність	Учень ↔ комп'ютер	матеріалу, поставити запитання, одержати вичерпну консультацію і рекомендації Можливість визначення тривалості засвоєння матеріалу	Програмна оболонка ПТНЗ; веб- технології
Порядкова інтерактивність	Учень ↔ комп'ютер	Можливість визначення черговості фрагментів інформації	Програмна оболонка ПТНЗ; веб- технології
Змістова інтерактивність	Учень ↔ комп'ютер Учень ↔ комп'ютер ↔ викладач	Можливість змінювати, доповнювати або зменшувати обсяг матеріалу	Програмна оболонка ПТНЗ; веб- технології; інформаційно- комунікаційні технології
Творча інтерактивність	Учень ↔ комп'ютер Учень ↔ комп'ютер ↔ викладач	Можливість створення власного продукту навчальної діяльності на основі запропонованих елементів	Програмна оболонка ПТНЗ; веб- технології; інформаційно- комунікаційні технології

Таким чином інтерактивні методи навчання, що базуються на ІКТ, спонукають учнів ПТНЗ до пошукової, творчої діяльності, сприяють розвитку їхньої особистості, професійному становленню, створюють умови для формування якостей, які необхідні для взаємодії в сучасному суспільстві та майбутній трудовій діяльності.

Література

1. Апатова Н. В. Информационные технологии в школьном образовании / Н. В. Апатова. – М., ИОШ РАО, 1994. – С. 232.
2. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования / И. В. Роберт. – М.: Школа-Пресс, 1994. – С. 206.
3. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання: термінологічний словник / М. Ю. Кадемія. – Львів: СПОЛОМ, 2009. – 258 с.
4. Енциклопедія освіти / АПН України: [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

Осуществление интерактивного обучения в профессионально-технических учебных заведениях

Аннотация. В статье, на основе использования ИКТ, рассматривается осуществление интерактивного учебного процесса, который способствует подготовке будущих специалистов в профессионально-технических учебных заведениях соответственно требованиям современного общества и рынка труда.

Ключевые слова: интерактивные методы, интерактивность, информационно-коммуникационные технологии, обучение, образование.

Maja Kademija

Realization of interactive education in vocational schools

Summary. Realization of interactive educational process promoting future specialists training in vocational schools corresponding to modern society and labour market demands on the basis of information-communicational technologies has been considered in the article.

Key words: interactive methods, interactivity, information-communicational technologies, training, education.

УДК 47.111

**Світлана Капран,
м. Київ**

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ УМОВИ САМОСТІЙНОЇ
РОБОТИ СТУДЕНТІВ КАФЕДРИ УПРАВЛІННЯ
ДОКУМЕНТНО-ІНФОРМАЦІЙНИМИ КОМУНІКАЦІЯМИ
АКАДЕМІЇ МУНІЦИПАЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ**

Основою розвитку сучасного суспільства є знання. Входження України у Болонський процес призвело до реформування системи освіти, в якій домінує місце відводиться самостійній пізнавальній діяльності студента для здобуття знань з обраної спеціальності.

Кафедра управління документно-інформаційними комунікаціями здійснює підготовку бакалаврів з документознавства та інформаційної діяльності. Метою вивчення дисциплін професійної підготовки є формування у студентів необхідних теоретичних і практичних знань про діловодство як діяльність з питань документування та організації роботи з документами в процесі управлінської діяльності; набуття

практичних навичок з використання державних стандартів, інших нормативних і методичних документів для документального забезпечення управління; складання та оформлення усіх видів документів, які входять до складу уніфікованої системи організаційно-розпорядчих документів.

В ОКХ зазначається:

- майбутній фахівець повинен знати: законодавство України, державні стандарти, інші нормативні та методичні документи із документального забезпечення управління; правила діловодства в установах, організаціях і підприємствах України; основні напрями уніфікації і стандартизації документів; уніфіковану систему організаційно-розпорядчих документів, правила складання та оформлення документів; структуру, завдання, функції та посадовий склад робітників і служб документального забезпечення України.

- майбутній фахівець повинен вміти: використовувати державні стандарти, інші нормативні та методичні документи для документального забезпечення управління; застосовувати раціональні прийоми складання та оформлення усіх видів службових документів: організаційно-розпорядчих, довідково-інформаційних, обліково-фінансових, господарсько-договірних, особових офіційних.

У контексті заявленого варто відмітити: сучасна інноваційна освіта орієнтується на особистість з метою формування професійного світогляду висококваліфікованого фахівця і вимагає якісно нової організації навчального процесу та вдосконалення його методологічного інструментарію. Президент Національної академії педагогічних наук В. Кремень на питання “чого вчитися і як вчити” відповідає: “...Зберігаючи наші досягнення, ми повинні переорієнтувати навчальний процес на формування в студентів бажання і уміння самостійно оволодіти знаннями з різних джерел інформації, навчити застосовувати набуті знання для практичного життя, виробити уміння критично мислити. З можливою індивідуалізацією, створення умов для саморозвитку і самонавчання, осмисленого визначення своїх можливостей і життєвих цілей” [8].

Видатні педагоги А. С. Макаренко, К. Д. Ушинський, В. О. Сухомлинський порушували питання щодо самостійного оволодіння учнями знаннями. Серед науковців, які досліджували проблему організації самостійної роботи, слід виділити

В. А. Козакова, І. А. Зимню, М. В. Ляховицького, В. М. Гапонову та інших. Над проблемою активізації самостійної роботи працюють вчені Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України Н. Г. Ничкало, С. У. Гончаренко.

Метою статті є визначення організаційно-методичних умов самостійної роботи студентів кафедри управління документно-інформаційними комунікаціями Академії муніципального управління.

Мета дослідження конкретизується у таких завданнях:

- проаналізувати проблему організації самостійної роботи майбутніх бакалаврів з документознавства та інформаційної діяльності у психолого-педагогічній і науково-методичній літературі;

- охарактеризувати основні організаційно-методичні умови самостійної роботи.

Педагогічна наука ще остаточно не визначилась із сутністю поняття “самостійна робота”. Аналіз поняття “самостійна робота” дозволив виділити такі її ознаки, як: один із видів навчальної діяльності; пізнавальна діяльність; метод навчання; прийом навчання; організаційна форма навчальних занять; спосіб самоосвіти; засіб засвоєння знань, набуття практичних умінь; засіб організації пізнання. В “Українському педагогічному словнику” за редакцією С. У. Гончаренка дається таке визначення: “Самостійна навчальна робота учнів – різноманітні види індивідуальної і колективної навчальної діяльності школярів, яка здійснюється ними на навчальних заняттях або дома за завданнями вчителя, під його керівництвом, однак без його безпосередньої участі” [5, с. 297]. Саме так тлумачить поняття “самостійна робота” офіційна українська педагогіка. У “Положенні про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах” “самостійну роботу” названо основною формою організації навчання у ВНЗ й основним засобом засвоєння студентом навчального матеріалу в час, вільний від обов’язкових занять [11]. Студент самотужки організовує свою роботу над навчальним матеріалом, планує її і відповідає за отриманий результат. У цій статті ми звернемо увагу на умови, які впливають на організацію самостійної роботи студентів.

Болонська система, зорієнтована на самостійну пізнавальну діяльність студента як основну форму здобування знань з обраної спеціальності, по-новому підходить до ролі викладача у навчальному процесі. Високий рівень майстерності педагога (його

вміння організувати самостійну роботу студентів, аналізувати отримані ними результати, прогнозувати результати навчання, організовувати диференційоване спілкування із студентами) визначається цілеспрямованим здійсненням індивідуального розвитку кожного студента та його високими успіхами у навчанні. Звертаючись до наукових праць Н. С. Журавської, Л. М. Журавської, В. Оконя, Ю. Ю. Щербаня, можна визначити нові функції викладача: сьогодні він керівник (організатор і носій основної інформації), консультант (надає допомогу у процесі виконання самостійних робіт), модератор (спостерігає і спрямовує самостійну діяльність). Однак не всі викладачі є готовими відмовитись від усталених догм. Проте саме від суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і студентів залежить формування у майбутніх фахівців мотивації до навчання, пізнавальної активності та примноження знань. С. О. Сисоєва вбачає основну задачу викладача в тому, щоб "...не стільки передавати учням суму тих чи інших знань, скільки навчити їх здобувати знання самостійно й використовувати для вирішення нових пізнавальних і практичних задач..." [12].

Загальновідомо, що студент, який прагне досягти певних професійних вершин, повинен усвідомлювати, що викладач дає основу знань, націлює до подальшого інтелектуального зростання. Взаємостосунки викладача і студента повинні будуватися за девізом педагогіки Монтессорі: "Допоможи мені зробити це самому". Досвідчені вчені-педагоги Н. В. Борисов, А. А. Вербицький, О. В. Сергєєва переконані, що традиційна педагогіка повинна бути замінена на педагогіку співробітництва, що викличе у студента бажання працювати самостійно. Академік І. А. Зязюн вважає: "Розвиток самостійності вимагає такої організації навчального процесу, коли учні цілеспрямовано долучаються до здобування знань, вироблення у них потреби діяти незалежно від педагог" [7].

У переважної більшості випускників загальноосвітніх шкіл недостатньо сформовані вміння самостійно навчатися, вони не знають, як правильно організувати свою самостійну роботу. "На жаль, треба визнати, що значна частина студентів систематично не працює, одні не вміють, інші не хочуть. Можна сказати, що саме невміння організувати таку роботу часто призводить до небажання розпочинати нову, незнайому, справу," – вважає М. М. Солдатенко. Їм потрібно оволодіти системою самоаналізу та

самооцінювання. О. Г. Мороз проблему підготовки студентів до самостійної роботи поділяє на три блоки: мотиваційний, технологічний та організаційний. Викладач має допомогти студентові вмотивувати свій професійний вибір, що, в свою чергу, призведе до активної навчальної діяльності, самоучіння, усвідомлення студентом того, що навчання – безперервний процес і не закінчується в аудиторії. Саме професійна спрямованість виявляє потреби, цілі, мотиви особистості, її прагнення до пізнання, вдосконалення, саморозвитку. Усвідомлена мотивація формує бажання самовдосконалювати свої професійні знання впродовж усього життя. Доречно навести слова М. М. Солдатенка, який бачить самоосвіту важливою складовою самостійної роботи: “Самоосвіта – це процес, який здійснюється за внутрішньою потребою людини, за її власною ініціативою” [13]. Отже, самоосвіта допоможе студентові навчитися визначати мету самостійної роботи, об’єктивно аналізувати свої інтелектуальні та фізичні можливості, розробити план самостійної роботи, визначити форму самоконтролю.

Мотиваційний аспект тісно пов’язаний з організаційним. Запропоновані студентам норми часу на ті чи інші форми навчальної діяльності мають бути обґрунтовані та погоджені, тобто мають виходити з нормативів часу на всі види робіт як аудиторних, так і позааудиторних (самостійних). Якщо на аудиторну роботу відводиться 6 годин, то самостійна робота становить 3 години. Завдання для самостійної роботи повинні задаватися із урахуванням цих норм, а також термінів виконання. Тому завдання для самостійних робіт разом із методичними рекомендаціями до них слід надавати студентам з самого початку вивчення теми. Студент самостійно обирає час, темп та умови виконання завдань найбільш оптимальні для нього, при цьому не побоюючись негативної оцінки з боку викладача, а навпаки, розраховуючи на його своєчасну допомогу.

Важливим є і технологічний аспект самостійної роботи. Як уже зазначалось, відсутність у більшості студентів умінь і навичок самостійно працювати (конспектувати, користуватись літературними джерелами, планувати свій розпорядок дня і самостійну роботу, збагачуватись новими знаннями, зосереджуватись тощо) завадить їм засвоювати навчальний матеріал. Одним із ефективних способів підвищення самостійності є самостійна робота студентів з підручниками і науковою літературою, словниками, довідниками, енциклопедіями,

інструкціями тощо. Виконання цих завдань активізує мисленнєву діяльність, вимагає вирішення різних задач і використання раніше засвоєних знань.

Високий рівень професійності викладача полягає в умінні правильно спланувати методично і продумати організаційно самостійну навчальну діяльність студентів, тобто забезпечити системою навчально-методичних засобів, які включають :

- навчальну програму з дисципліни, де чітко визначено зміст та обсяг аудиторної та позааудиторної навчальної роботи;
- конспект лекцій;
- вимогами до оцінки знань і вмінь;
- методичні рекомендації щодо вивчення окремих тем;
- тематику рефератів, курсових робіт;
- перелік тем практичних і семінарських занять;
- пакет контрольних завдань, запитань, тестів для самоперевірки;
- перелік літератури.

Методичні рекомендації студентам є важливою умовою організації їх самостійної роботи. Студент повинен мати чітке уявлення про теми дисципліни, якою літературою можна користуватися, які знання він має отримати та як вони будуть оцінені.

Самостійна робота повинна належним чином контролюватись і оцінюватись з боку викладачів. Традиційні форми контролю знань (усна та письмова) вимагають чимало аудиторного часу і не відповідають сучасним вимогам. Сьогодні особливої уваги набув тестовий контроль знань. Значна кількість науковців, зокрема І. Є. Булах, М. І. Бурда, А. Н. Майоров, Є. А. Михалічев, вважають тести "...одним з видів навчальних завдань, які використовуються для контролю і діагностики знань" [9]. Проте тестові завдання не сприяють формуванню вміння логічно висловлювати думку, аналізувати та узагальнювати вивчений матеріал. Щоб уникнути необ'єктивних результатів тестування з властивою їм вірогідністю вгадування, викладачі віддають перевагу комплексному підходу до оцінювання самостійної навчальної діяльності студентів. Поруч із тестовими завданнями використовуються й інші форми усних і письмових контрольних робіт.

З методичної точки зору організація самостійної роботи проходить поетапно:

- перший етап: початкова організація. Вона передбачає безпосередню участь викладача у плануванні самостійної роботи студентів (визначення кількості годин для самостійного вивчення навчального матеріалу, підготовка завдань тощо);

- другий етап: самоорганізація, що передбачає самостійне вивчення студентом навчального матеріалу та проведення індивідуальних консультацій;

- третій етап: підсумкова організація, що передбачає контроль результатів самостійного навчання (виконання тестових завдань, складання заліків, іспитів).

Компетентність майбутнього спеціаліста визначається знаннями та вмінням застосовувати їх у подальшій практичній діяльності. Організовуючи самостійну роботу, доцільно використовувати завдання близькі до професійного вибору. Кожне із таких завдань повинно вміщувати типову для майбутньої професійної діяльності ситуацію, відповідно до якої необхідно обрати оптимальні засоби і методи її виконання.

На результати навчальної діяльності студента впливає і рівень його обдарованості. На це має звертати увагу викладач, обираючи форми організації самостійної роботи та характер діяльності студентів.

За формою організації самостійна робота може бути: індивідуальною (виконання завдання, що відповідає його інтелектуальному рівню); фронтальною (колективне виконання одного завдання під керівництвом викладача); колективною (спільна діяльність з розподілом функцій та обов'язків з урахуванням здібностей кожного студента); груповою (вирішення конкретного навчального завдання окремими групами); парною (робота в парі).

За характером діяльності студентів учені вирізняють такі типи самостійної роботи: а) репродуктивний – відтворення за зразком; б) реконструктивний – використання набутих знань в інших ситуаціях; в) евристичний – вихід за межі відомого зразка, пошук інших шляхів розв'язання завдання; г) творчий – створення нового, опрацювання наукової літератури, вміння робити висновки про можливість використання здобутих знань.

І. Бендера пропонує розглядати самостійну роботу студентів і за ознакою обов'язковості, розділяючи її на три групи: 1) обов'язкова (домашні, контрольні, курсові роботи); 2) добровільна (участь у конкурсах, олімпіадах, конференціях тощо);

3) бажана (підготовка наукових повідомлень, публікацій тощо).

За видами діяльності самостійну роботу студентів поділяють на навчально-пізнавальну (через синтез, мислення, аналіз тощо) і професійну (виконання студентами конкретних дій).

Залежно від особливостей дисципліни викладач може використовувати різні види завдань самостійної роботи: виконання вправ; завдань різних рівнів складності; вивчення окремого питання теми; написання конспектів, рецензій, рефератів, доповідей; складання плану; підготовка запитань до вчителя. Особливу увагу слід звернути на актуальність завдань. Матеріал для опрацювання має бути цікавим і корисним. Виконуючи певне завдання, студенти мають прогнозувати результат і його значення у подальшій професійній діяльності. Але основною умовою організації самостійної роботи є можливість виконувати творчі роботи та індивідуальні завдання, що сприяють самореалізації всіх студентів або творчо обдарованих, з високим інтелектуальним рівнем і досвідом практичної діяльності.

Організовуючи навчальний процес, необхідно враховувати інтереси кожної особистості, стимулюючи її внутрішні потреби різними системами заходів – матеріальними (стипендії, поселення в гуртожиток тощо) та моральними (листи-подяки батькам, відзнаки за успіхи в навчанні тощо).

Отже, ефективність самостійної навчальної роботи студентів буде забезпечена за таких умов:

- володіння вміннями та навичками самостійної навчальної діяльності;
- сформованості потреби та інтересу до самостійної роботи;
- врахування індивідуальних і групових особливостей студентів;
- розроблення індивідуальних творчих завдань для самостійної роботи;
- створення необхідного методичного матеріалу для організації самостійної роботи;
- педагогічне керівництво самостійною роботою та своєчасне усунення недоліків щодо її організації та здійснення.

Успішна організація і досконала методика самостійної роботи студентів повинні забезпечити:

- розвиток мотиваційної установки (студент повинен виробити в собі внутрішню потребу самовдосконалюватись);

- систематичність, безперервність, послідовність у роботі (робота з навчальним матеріалом вимагає чіткої організації – будь-яка тривала перерва, не чітко усвідомлений і не повною мірою засвоєний матеріал унеможливорює досягнення високих результатів);

- мобільність і критичність мислення;
- правильне планування відведеного часу, що відводиться на самостійну роботу;

- використання продуктивних методів роботи, володіння засобами оброблення інформації, здібність до творчої праці;

- керівництво з боку викладача

Входження України в Європейське співтовариство вимагає нових правил та методики організації навчального процесу, в якому саме позааудиторна самостійна робота є основою формування професійного світогляду висококваліфікованого фахівця, адже "...лише самостійний пошук істини розширює фахові знання, допомагає набутти стабільних кваліфікаційних умінь, закріплює виробничі навички, привчає працювати постійно і творчо, сміливо вирішувати поставлені викладачем, а в майбутньому і виробництвом, задачі" [2, с. 50].

Т. Вольфовська зазначає, "що здатність до самостійної побудови свого життя та відповідальність мають бути центральним ядром, навколо якого повинна формуватися й сама життєва стратегія молодого людини" [4].

До організаційно-методичних умов самостійної роботи студентів кафедри управління документно-інформаційними комунікаціями АМУ віднесено: положення, що регламентують самостійну діяльність студентів; організація навчального процесу; організація діяльності викладачів і студентів; суб'єкт-суб'єктну взаємодію на рівні: "викладач – студент", "студент – викладач"; засоби навчання (конспекти лекцій, посібники, методичні рекомендації, тестові завдання, збірники ситуаційних завдань, комп'ютерні навчальні програми тощо); контроль процесу та змісту самостійної роботи студентів та її результатів; матеріально-та інформаційно-технічні умови.

Література

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи України. Теорія: Підручник / А. М. Алексюк – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
2. Бендера І. М. Організація самостійної роботи студентів

агроінженерних спеціальностей: Монографія / Наукметодцентр аграрної освіти. – К., - 2007. -364с.

3. Буряк В. К. Самостійна робота як вид навчальної діяльності школяра. – Рідна школа. – 2001. - № 9. – С. 49-51.

4. Вольфовська Т. О. Визначення рівня сформованості інтерактивних умінь особистості на етапах соціалізації / Т. О. Вольфовська // Педагогіка і психологія. – 2003. – №3–4. – С. 141.

5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – С. 297.

6. Закон України “Про вищу освіту”. Науково-практичний коментар / За загальною редакцією Кременя В. Г. – К., 2002.

7. Зязюн І. А. Неперервна освіта як основа соціального поступу // Неперервна професійна освіта: теорія і практика / За ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало: У 2-х ч. – К., 2001. – Ч. 1. -392 с.

8. Кремень Василь. Філософія освіти ХХІ століття // Професійна освіта: педагогіка і психологія; За ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Ченстохова-Київ, 2003. – 567 с.

9. Михаличев Е. А. Дидактическая технология: науч.-метод. пособие / Е. А. Михаличев – М.: Нар. Образование, 2001. – 318 с.

10. Організація навчального процесу у навчальних закладах / Упоряд. О. В. Ситяшенко. – К.: Задруга, 2004. – 338 с.

11. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах, № 161. – К.: Мін-во освіти України. – 1993 – С. 21.

12. Сисоєва С. О. Особистісно зорієнтовані педагогічні технології: метод проектів // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал. – 2004. – Вип. 1. – 173 с.

13. Солдатенко М. М. Самостійна навчально-пізнавальна діяльність як засіб збагачення неперервної освіти // Неперервна професійна освіта: теорія і практика / За ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало: У 2-х ч. – К., 2001. – Ч. 1. -392 с.

Светлана Капран

Организационно-методические условия самостоятельной работы студентов кафедры управления документно-информационными коммуникациями Академии муниципального управления

Аннотация. В статье проанализирована проблема организации самостоятельной работы будущих бакалавров документооборота и информационной деятельности в психолого-педагогической и научной методической литературе и охарактеризованы основные организационно-методические условия самостоятельной работы.

Ключевые слова: самостоятельная работа, организационно-методические условия.

Organizaciyno-metodichni terms of independent work of students of management department debenture-informative by communications of Academy of municipal management

Summary. In the article the problem of organization of independent work of future bachelors is analysed from dokumentoznavstva and informative activity in to psikhologo-pedagogical and to scientifically methodical to literature and the basic are described organizationally methodical terms of independent work.

Key words: *independent work, organizationally methodical terms.*

УДК: 378.147

**Віта Корнієнко,
м. Кривий Ріг**

**ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ БАКАЛАВРІВ
ГУМАНІТАРНИХ НАУК З ЛІНГВІСТИКИ В США**

Основним завданням вищих навчальних закладів в аспекті підготовки бакалаврів гуманітарних наук з лінгвістики / прикладної лінгвістики є підвищення практичної готовності останніх до ефективної самостійної професійної діяльності. Зосередженість на особистості що навчається, – одна з базових цінностей сучасної американської освіти – вимагає переведення відносин між майбутніми фахівцями і їхніми педагогами на суб'єкт-суб'єктний рівень у безпечній демократичній атмосфері співробітництва й співтворчості. Основний пошук шляхів удосконалення професійно-педагогічної підготовки у вищій педагогічній школі США орієнтований на відновлення організаційних засад навчання, його технологій і методів, що визначають характер взаємин студентів і педагогів у навчальному процесі.

Як зазначають у своїх роботах американські експерти К. Джентрі, Б. Сілз і Р. Річчі, в американській педагогіці дотепер немає єдиної думки щодо розуміння терміну “педагогічна технологія” [4, с. 1-10]: одні фахівці трактують її як “сукупність процесів і засобів для задоволення освітніх потреб і вирішення навчальних проблем” [6, с. 6], інші зводять до “прийомів, інструментів, механізмів і технічних засобів” [5, с. 25]. Ми дотримуємося поглядів М. Кларіна, що визначає педагогічні

технології як “відтворені способи організації навчального процесу з чіткою орієнтацією на діагностично задану мету” [2, с. 17]. В американській дидактиці виділяють такі види технологій навчання: репродуктивні, продуктивні, програмовані, контекстні, алгоритмічні, інформаційні технології та технології диференціації, менторинг, рефлексивний менторинг, технологія індивідуалізації навчання. Дослідження організаційних засад професійної підготовки бакалаврів гуманітарних наук з лінгвістики / прикладної лінгвістики засвідчує, що всі вище зазначені технології мають своє застосування у навчально-виховному процесі, проте лише окремі з них є найбільш продуктивними та ефективними у підготовці лінгвістів.

Так, наше вивчення проблеми показало, що основною технологією, яка застосовується для підготовки бакалаврів гуманітарних наук з лінгвістики / прикладної лінгвістики у США, є контекстне навчання, побудоване з урахуванням принципів особистісно орієнтованого й проблемно-діяльнісного навчання.

Сутність контекстної технології полягає в тому, що за допомогою системи форм, методів і засобів навчання моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності, який студент отримує упродовж навчання [3, с. 275].

Американські дослідники Р. Бернс, М. Кліффорд та С. Херш, додають до поняття “контекст” організаційно-педагогічні й психолого-педагогічні умови навчання, його зміст, а також знання, переконання й цінності, що привносяться в навчальний процес кожним з його суб’єктів. Основний акцент у контекстній технології наголошується на формуванні професійної спрямованості й професійної мотивації в майбутнього фахівця. Зміст освіти детермінований як логікою досліджуваних дисциплін, так і специфікою майбутньої професійної діяльності студентів. Відповідно, система форм і методів контекстного навчання проектується таким чином, щоб забезпечити послідовне моделювання цілісного змісту професійної діяльності майбутнього фахівця з опорою на проблемну технологію навчання й особистісний підхід до студентів.

Відомий дослідник О. Вербицький виокремлює три базові форми діяльності студентів у контекстному навчанні: навчальна діяльність академічного типу, квазіпрофесійна діяльність та навчально-професійна діяльність. У межах навчальної діяльності (лекція, семінар) відбувається моделювання контексту професійної

діяльності. Квзіпрофесійна діяльність (ділові ігри, моделювання) розглядає цей контекст більш чітко: відтворює в аудиторних умовах і мовою відповідних наукових дисциплін, умов і динаміки виробництва, відносин і дій зайнятих у ньому людей. Навчально-професійна діяльність, найбільш яскравими формами якої є виробнича практика й навчально-дослідницька діяльність студентів, передбачає інтеграцію навчальної й професійної діяльності. Усі інші форми навчання – лабораторно-практичні заняття, імітаційне моделювання, вивчення конкретних ситуацій, розігрування ролей, спецкурси й спецсемінари – виступають як перехідні від однієї базової форми до іншої [1, с. 32]. Розглянемо більш ретельно за допомогою яких режимів роботи, організаційних форм і методів навчання реалізується технологія контекстного навчання у вищих навчальних закладах США.

Аналіз організації навчальної та квзіпрофесійної діяльності бакалаврів гуманітарних наук з лінгвістики / прикладної лінгвістики у вищих навчальних закладах США показав, що в контекстному навчанні інтенсивно використовуються індивідуальна, групова (зокрема, парна й у малих групах) і колективна робота студентів.

У межах індивідуальної роботи спілкування педагога або педагогічної команди (методист-ментор, університетський наставник, викладачі) здійснюється з кожним студентом персонально для того, щоб забезпечити останньому індивідуальний психолого-педагогічний і методичний супровід, допомогти виробити власний стиль навчання й викладання. Репрезентативною в цьому плані описується технологія рефлексивного менторингу, на основі якої відбувається підготовка майбутніх фахівців в університеті Мемфіса (штат Теннесі) [7, с. 31-41].

Рефлексивний менторинг – процес діалогічної взаємодії між ментором, керівником практики, студентом і університетським куратором, у ході якого студент за підтримкою досвідчених наставників вчиться ухвалювати самостійні рішення в проблемних ситуаціях реальної практичної діяльності.

Найважливішими компонентами рефлексивного менторингу є:

- ідентифікація й обговорення проблеми;
- генерування варіантів розв'язання проблеми й обмін альтернативними рішеннями;

- ухвалення раціонального рішення й вибір стратегії для його реалізації;
- прийняття як очікуваних, так і непередбачуваних результатів власної діяльності за рішенням проблем.

Під час менторингу відбувається навчання постановці мети, плануванню, прийняттю адекватних рішень у проблемних ситуаціях, коректуванню власних рішень і планів; формуються навички самоаналізу й самоконтролю. Діалогові, суб'єкт-суб'єктні відносини студента з педагогом (педагогічною командою) сприяють професійному зростанню майбутнього фахівця, його входженню в професійне поле без зайвих перешкод. Ця методика є типовою для вищих навчальних закладів і являє собою синтез особистісно орієнтованої, діалогової й рефлексивно-творчої технологій навчання.

Особистісно орієнтована технологія передбачає розкриття індивідуальних здатностей студентів, особливостей їх інтелектуального, емоційного розвитку, професійних здібностей і прагнень, ціннісного ставлення до майбутньої педагогічної діяльності.

Діалогове навчання припускає спільний пошук знань викладачем і студентом або групою студентів. Воно поєднує метод навчання та форму спілкування. Така технологія ефективна лише в тому випадку, якщо діалог відбувається на рівних, студенти не тільки відстоюють свою думку, але й з належною повагою ставляться до точки зору опонентів.

Рефлексивно-творче навчання спрямоване на самопізнання й творчу самореалізацію майбутнього фахівця, що детермінує спрямованість навчання на розвиток у студентів навичок самоконтролю, самооцінки й саморегуляції. Як показало дослідження, ці технології активно використовуються в підготовці бакалаврів гуманітарних наук з лінгвістики / прикладної лінгвістики.

У режимі індивідуалізації навчання здійснюється консультування з питань, що вимагають спеціального опрацювання й адаптації за рівнем складності; керівництво проектно-творчою діяльністю студентів; аналіз письмових робіт та ін. Якість індивідуальної методичної й педагогічної підтримки з боку педагога-експерта багато в чому визначає ефективність самостійної роботи студентів – найважливішої форми організації навчальної роботи студентів.

Індивідуалізоване навчання розвиває навички самостійної аналітичної роботи, метакогнітивні вміння; однак, воно не сприяє належною мірою розв'язанню однієї з найважливіших завдань підготовки – розвитку в майбутніх педагогів навичок співробітництва в колективі, продуктивної міжособистісної взаємодії, здатності й готовності брати на себе відповідальність за ухвалені рішення й відповідати за їхню реалізацію перед собою й колективом. Задля цього у вищих навчальних закладах США активно застосовується групова робота, яка яскраво представлена технологіями кооперативного та групового співробітницького навчання.

Кооперативне навчання визначається в американській літературі за Дж. Купером як “педагогічна стратегія, у ході реалізації якої студенти у складі малих груп спільно працюють над досягненням загальної мети”. При цьому мета повинна бути чітко сформульована, завдання мають структурований характер, а група повинна бути досить малою для того, щоб кожний з партиципantів мав можливість взяти повноцінну участь у роботі групи.

Погоджуючись з Дж. Джонсоном вважаємо за доцільне виокремити основні принципи кооперативного навчання, а саме:

а) позитивна взаємозалежність: студенти усвідомлюють залежність досягнень групи й власних успіхів від успіхів кожного зі членів групи й прагнуть усіляко сприяти досягненням колег;

б) індивідуальна відповідальність кожного партиципанта: кожний студент відповідає за результативність своєї роботи в групі й демонструє власні навчальні досягнення;

в) адекватний склад, розмір і тривалість функціонування групи: оптимальними вважаються групи гетерогенного складу (різний рівень академічної успішності, соціального й етнічного статусу студентів, роду, здатностей та ін.) для сприяння академічним успіхам менш сильним студентам учитися від більше сильних, а більше сильні партиципанти, навчаючи колег у групі, самі краще засвоюють матеріал; оптимальний розмір групи – 3 – 5 чоловік, іноді адекватним є парний режим роботи; тривалість роботи сформованих груп залежить від якості виконуваних завдань і видів роботи;

г) можливості для особистого спілкування партиципantів безпосередньо на заняттях: неприпустимий поділ роботи й виконання її індивідуально за межами групи;

д) справжня освітня цінність навчальної діяльності: завдання повинні відрізнятися більше високим рівнем складності в

порівнянні з індивідуальними завданнями, вимагати альтернативних варіантів рішень;

е) акцент на формуванні й розвитку навичок співробітництва й продуктивної комунікації: уміння активно слухати товаришів; заохочувати інших до висловлення власної думки; поєднувати джерела інформації й ресурси; бути відкритими для критики й рекомендацій; давати конструктивний зворотний зв'язок; тактовно відстоювати свою позицію; виявляти повагу до колег.

Використання таких технологій навчання, на нашу думку, є досить демократичним та відповідним до сучасних освітніх вимог, що ставляться до професійної підготовки фахівців. Вважаємо, що навчальна діяльність академічного типу, квазіпрофесійна діяльність та навчально-професійна діяльність як базові технології навчання студентів досить прийнятні до адаптування їх у сучасній вітчизняній вищій школі, відповідно потребують здійснення подальших досліджень.

Література

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 184 с.
2. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М. : Наука, 1997. – 223 с.
3. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. П. Белозерцев и др. – М.: Академия, 2004. – 368 с.
4. Gentry C. Educational technology: A question of meaning / C. Gentry// Instructional technology: past, present and future / Ed. by G. Anglin. – Englewood, CO: Libraries Unlimited. – 1995. – P. 1-10.
5. Mufoletto R. Technology and restructuring education: Constructing a context / R. Mufoletto / Educational Technology. – 1994. – Vol. 34. – № 2. – P. 24-28.
6. Roblyer M. Integrating educational technology into teaching / M. Roblyer. – 3rd ed. – Upper Saddle River, NJ. : Merrill / Prentice Hall. – 2003. – 130 p.
7. Smith D. L. A reflective mentoring model / D. L. Smith / Professional development schools: combining school improvement and teacher preparation / Ed. by L. Chance. – Washington, DC: NEA Professional Library Publications. – 2000. – P. 31-41.

Вита Корниенко

Использование интерактивных технологий обучения в подготовке бакалавров гуманитарных наук по лингвистике в США

Аннотация. Рассматривается содержание основных технологий обучения в рамках подготовки бакалавров гуманитарных наук в прикладной лингвистике. Выделяются и детально рассматриваются три базовые формы деятельности студентов в контекстном обучении. Также анализируются основные принципы кооперативного обучения.

Ключевые слова: педагогическая технология, контекстная технология, академическая деятельность, квазипрофессиональная деятельность, учебно-профессиональная деятельность, менторинг, рефлексивный менторинг, кооперативное обучение.

Vita Kornienko

Using interactive learning technologies in the preparation of Bachelor of Arts degree in linguistics in the US

Summary. It is considered the maintenance of the basic technologies of training within the limits of preparation of Bachelors of Arts and Humanities in Applied Linguistics. Three base forms of activity of students in contextual training are allocated and considered in details. Also the main principles of co-operative training are revealed.

Key words: Pedagogical technology, contextual technology, the academic activity, quasiprofessional work, studying-professional work, mentoring, reflective mentoring, co-operative training.

УДК 37.061:377/378(377:4)

**Юрій Краси́льник,
м. Київ**

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ
ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ ВИКЛАДАЧА УНІВЕРСИТЕТУ
І ВИЩОГО ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Одним із важливих завдань на сучасному етапі розвитку Збройних Сил України є підготовка військових керівників з високим рівнем психолого-педагогічної компетентності, розвинутим творчим мисленням, спроможних постійно нарощувати науково-теоретичний потенціал і набувати практичного досвіду в умовах інтенсивного розвитку засобів сучасної збройної боротьби, змін її форм і способів ведення. Актуальною проблемою вищої школи, в т.ч. вищої військової школи, в цьому контексті залишається проблема адаптації

випускників Національного університету оборони України, як викладачів вищих військових навчальних закладів (далі – ВВНЗ), до науково-педагогічної діяльності.

Результати теоретичних та емпіричних досліджень вчених – філософів, психологів, педагогів, соціологів – дозволяють розглядати проблему адаптації фахівців до професійної діяльності на основі системного підходу [2; 9; 10]. Безпосередньо проблема професійної адаптації майбутніх викладачів університетів і вищих військових навчальних закладів науковцями не досліджувалася. Тому метою даної статті є обґрунтування соціально-психологічних основ професійної адаптації викладачів до умов науково-педагогічної діяльності у ВВНЗ.

Оскільки поняття “розвиток” вбирає в себе зміст та форми стратегії життя, то сутність адаптації можна визначити як певну тактику, яка дозволяє усьому живому, у тому числі людині, засвоювати зміни і на цій основі саморозвиватися. Як вважає Т. Вершиніна, соціальна адаптація є процесом „вживання” індивіда в середовище, що передбачає: входження в середовище, прийняття та засвоєння норм та цінностей, взаємодію суб’єкта з середовищем для найбільш повного задоволення спільних інтересів [1, с. 64]. На наш погляд, професійна адаптація може характеризуватися не тільки пристосуванням, але і провадженням особистістю активної діяльності, засвоєнням професійних і соціальних функцій, активним включенням в життя колективу.

Як вважає В. Мерлін, оптимальна адаптація особистості до професійної діяльності досягається лише в тому випадку, коли вона відповідає найбільш глибоким узагальненням, активним і стійким її властивостям: рівень пристосування особистості до діяльності тим вищий, чим більше відповідає соціальним потребам, нормам, задовольняє особистість; чим є успішнішою та сприяє її розвитку [8, с. 92]. Як свідчить наше спостереження, ці ознаки тісно пов’язані між собою. Якщо діяльність недостатньо успішна, то негативна оцінка може стати джерелом стану глибокого незадоволення особистості. Якщо особистість не задовольняє її діяльність, то це може призвести до низької продуктивності праці. Тому емоційне самопочуття, на нашу думку, є однією з базових характеристик адаптованості особистості до професійної діяльності.

Б. Коган виділяє у процесі адаптації як внутрішню адаптацію (повне внутрішнє пристосування індивіда до норм, звичаїв, поглядів, поведінки оточення), так і зовнішню адаптацію

(пристосування формальне, коли в поведінці зберігається внутрішня автономія) та фактичну – успішну адаптацію за рахунок змін, які відбуваються в особистості. Крім того, на думку вченого, вона може бути як активною – за рахунок самостійної та свідомої діяльності, так і пасивною – в результаті впливу зовнішніх позитивних факторів, або спостерігатися псевдоадаптація, що характеризується зміною відносин з оточенням в результаті сприятливих життєвих ситуацій [4, с. 26-28]. І. Кряжева та О. Зотова вважають професійну адаптацію складним та внутрішньо суперечливим процесом вrostання фахівця у різні структурні елементи професійного середовища для виконання ним певних функцій, з одного боку, а з іншого – суб'єкт сам виступає засобом його трансформації [6, с. 43].

Доцільно означити адаптивні стратегії поведінки особистості в професійній діяльності, які можуть бути реалізованими відповідно в трьох основних структурних компонентах соціально-професійного середовища: сукупності технологічних, соціально-психологічних та особистісних факторів.

Технологічна адаптація, на нашу думку, відіграє важливе значення в професіоналізації фахівця. Це підтверджується дослідженням А. Котляр та М. Талалай, які визначають професійну адаптацію як пристосування людини до умов діяльності [5]. Структура такого виду адаптації складна. Як вважає Т. Вершиніна [1, с. 64], адаптація на різних етапах неоднакова за своїми проявами. Якщо в ній домінує суб'єкт, то це – активна адаптація, якщо середовище – реактивна. Необхідно зауважити, що найбільш типовим є активно-реактивний тип адаптації, і як результат – технологічна ідентифікація, сутнісною характеристикою якої є ототожнення інтересів фахівця та колективу.

Процес професійної адаптації тісно пов'язаний з її соціально-психологічними аспектами: формування системи ставлення фахівця до професійної діяльності, до колективу. Соціально-психологічну адаптацію, на наш думку, доречно розглядати на трьох рівнях: загальної адаптації особистості до професійної діяльності, колективу; соціально-психологічної адаптації в умовах безпосереднього міжособистісного спілкування та соціальної психології особистості як такої. Зокрема І. Кряжева розглядає соціально-психологічну адаптацію особистості як входження людини в систему внутрішньогрупових відносин, пристосування до цих відносин, вироблення зразків мислення та поведінки, які відображають систему цінностей та норм колективу,

набуття і розвиток умінь, навичок міжособистісного спілкування [7, с. 54-56]. Тому для адаптації у новому соціальному середовищі важливим є вміння особистості швидко знаходити своє місце у спільній діяльності, можливості для виявлення власних бажань та інтересів. В процесі соціально-психологічної адаптації можна виділити декілька етапів. Перший – зовнішня переорієнтація – ознайомлення фахівця зі змістом діяльності, критеріями оцінки дій, зразками поведінки тощо. Другий – етап організації – фахівець визначає головні елементи нової системи цінностей. На третьому етапі – етапі “акомодації” – фахівець сприймаючи систему цінностей колективу, дещо змінює власну систему цінностей. Асиміляція, як четвертий етап професійної адаптації, характеризується якомога повним пристосуванням до колективу, ідентифікацією з новою групою. Суб’єктивно для викладача соціально-психологічна адаптація відображається у почутті єдності з колективом, корисності для нього. Найбільш оптимальним для самопочуття науково-педагогічного працівника є те, що не тільки він визнає систему цінностей, орієнтацій та поглядів педагогічного середовища, але разом з тим колектив визнає і враховує його особистісні цінності. Таке задоволення взаємовідносинами у колективі буде досягнуто тоді, коли викладач використовує головний засіб цього елемента професійної адаптації – спілкування. Такі важливі показники, як вміння налагоджувати ділові зв’язки, відпрацювати систему взаємопорозуміння та взаємодопомоги, легкість та доступність спілкування реалізуються у процесі науково-педагогічної діяльності. В результаті адаптаційного процесу формується ціннісно-орієнтаційна єдність науково-педагогічного працівника та колективу.

Важливим компонентом професійної адаптації є також особистісна адаптація. Домінуючий вплив на процес, характер професійної адаптації здійснює відповідність „мотиваційного ядра” особистості змісту, меті та умовам діяльності. Успішній адаптації особистості сприяють деякі риси її характеру. Вік, стать, рівень загальної освіченості та інші соціально-демографічні характеристики активно впливають на процес адаптації. Роль в адаптації вказаних факторів виявляється у співвідношенні з конкретними умовами та обставинами. Особистісна адаптація характеризується розумінням важливості та необхідності науково-педагогічної діяльності як для суспільства, так і для самого викладача, знаходження особистих перспектив. Суб’єктивно особистісна адаптація відображається як розуміння власного

педагогічного зростання, самоусвідомлення професійно важливих якостей, професійна самоактуалізація, прагнення до інтелектуального, морального самовдосконалення.

Дослідження особливостей адаптації викладачів до діяльності, на нашу думку, повинно ґрунтуватися на загальноприйнятих уявленнях про професійну адаптацію, яка залежить від зовнішніх умов, якісного складу колективу кафедри, факультету, індивідуально-психологічних властивостей особистості, умов науково-педагогічної діяльності та інших факторів. Так, на науково-педагогічних працівників ВВНЗ крім обов'язків, передбачених статтею 51 Закону України "Про вищу освіту", покладено й такі: знати вимоги нормативних документів з організації навчально-виховного процесу, освітньо-кваліфікаційної характеристики, зміст освітньо-професійних програм, програм (робочих програм) навчальних дисциплін, роль та місце навчальних дисциплін, з яких вони проводять заняття; здійснювати на високому професійному рівні навчальну та методичну діяльність зі своєї навчальної дисципліни, об'єктивно оцінювати знання та вміння слухачів (курсантів); своєчасно і якісно розробляти навчально-методичні матеріали з навчальних дисциплін, з яких вони проводять заняття; здійснювати методичне забезпечення самостійних занять слухачів (курсантів) з навчальних дисциплін; вести наукові дослідження, брати участь у впровадженні їх результатів у військах (силах) та у навчальному процесі; керувати військово-науковою роботою слухачів (курсантів); вивчати і впроваджувати в процес навчання і виховання слухачів (курсантів) досвід бойової підготовки військ (сил), передовий педагогічний досвід; здійснювати в ході навчально-виховного процесу виховання слухачів (курсантів); забезпечувати захист інформації, що становить державну таємницю [11]. Крім того, підготовка офіцерів, призначених у ВВНЗ безпосередньо з військ на посади науково-педагогічних працівників, повинна здійснюватися в спеціальних групах, а допуск їх до науково-педагогічної роботи відбуватися після навчання на відповідних курсах, а підвищення кваліфікації – під час проведення ними всіх видів навчальних занять, методичної та наукової роботи, під час занять з професійної підготовки, а також у процесі самостійної роботи з удосконалення військових і спеціальних знань. Для безпосереднього керівництва і надання допомоги таким науково-педагогічним працівникам призначається керівник із числа досвідчених науково-педагогічних працівників (професорів, доцентів, старших викладачів) [3].

Отже, специфіка професійної адаптації викладача визначається тим, що її результати вимірюються опосередковано результатами науково-педагогічної діяльності. Чим вищий рівень професійної адаптації викладача, тим швидше зростає його педагогічна майстерність та вміння, тим повніша його віддача і вплив на особистість слухача (курсанта). Процес його професійної адаптації відбувається в специфічних умовах діяльності науково-педагогічного колективу та власної професійної діяльності.

Слід зазначити, що структурно-номінативний підхід дозволяє вивчати професійну адаптацію викладача, знаходити взаємозв'язки між структурними елементами цього процесу, виділяти показники, які детермінують ці зв'язки. Результат адаптації науково педагогічного працівника пов'язаний, перш за все, з реалізацією мети діяльності – набуття педагогічної майстерності, виробленням стійкого позитивного ставлення до педагогічної діяльності, особистісної самореалізації, ціннісно-орієнтаційною єдністю з науково-педагогічним колективом. Необхідно враховувати і те, наскільки результат професійної адаптації викладача наближається до соціально-визначеного оптимуму – злиття образу “Я” з образом “Професія”, а це означає, що оптимальним є не кінцевий, а проміжний етап, тобто процес наближення може відбуватись безперервно та тривало.

Велике значення має ступінь готовності викладача до адаптування. З одного боку, адаптація має вплив на формування викладача як особистості, а з іншого – характер адаптаційного процесу регулюється, спрямовується ним, залежить від особистісних якостей та властивостей. Від успіху та повноти оволодіння педагогічною діяльністю залежить самопочуття викладача, його впевненість у власних силах, рівень задоволення діяльністю, авторитет серед колег, бажання працювати творчо, з повною енергією. З іншого боку, від того як швидко увійде науково-педагогічний працівник у новий колектив і як його науково-педагогічний колектив сприйме, залежить його самовіддача в процесі педагогічної діяльності, відповідальність перед колективом, активність у вирішенні завдань. Особливістю такої моделі, на нашу думку, є те, що в якості об'єкта професійної адаптації визначається педагогічна ситуація розвитку науково-педагогічного працівника, тобто система відносин “викладач-слухач”, “викладач-викладач”, “викладач-керівник”, “викладач-колектив” тощо. Це “пусковий момент” для всіх динамічних змін, які характеризують розвиток особистості науково-педагогічного

працівника протягом усього періоду адаптації і визначають форми, методи, напрями його діяльності. У запропонованій моделі засобом досягнення таких новоутворень є специфіка науково-педагогічної діяльності, що зумовлює основні зміни у психічних процесах, психологічних станах на даному ступені розвитку особистості викладача.

Механізм професійної адаптації спирається на внутрішні особливості адаптаційного процесу, адекватно їх відображає. Механізмом професійної адаптації викладача є професійно-педагогічна ідентифікація, як об'єктивний механізм перетворення соціальних стереотипів. Цілісну картину його адаптації можна уявити у системній моделі цього процесу. Такий підхід, на нашу думку, дозволяє визначити об'єкт професійної адаптації, яким є нова соціальна ситуація розвитку викладача; психологічний механізм суб'єкта адаптації – професійно-педагогічна, колективно-групова, емоційна ідентифікація особистості; позиції психологічного змісту адаптації (технологічні, соціально-психологічні, особистісні елементи професійної адаптації); структурні елементи, об'єктивні (характер, умови, режим діяльності, рівень спілкування в колективі та система заходів для самореалізації викладача) та суб'єктивні (почуття задоволення діяльністю, почуття єдності з колективом, усвідомлення власних професійно важливих якостей, індивідуально-типологічні властивості, професійна актуалізація) фактори; засоби адаптації (науково-педагогічна діяльність, спілкування, творча активність) та її результати (професійна майстерність, ціннісно-орієнтаційна єдність з колективом, набуття особистісно-професійної самосвідомості). При цьому професійна адаптація викладача виявляє себе у формуванні адекватного розуміння ситуаційної та бажаної реальності, у результаті чого формується особистісне новоутворення – злиття образу “Я” з образом “науково-педагогічний працівник”.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури, результатів діяльності науково-педагогічних працівників показав, що проблема професійної адаптації є актуальною та потребує подальшого дослідження. Вирішення завдань, пов'язаних з удосконаленням підготовки науково-педагогічних кадрів, перебуває в прямій залежності від адаптації їх до науково-педагогічної діяльності. Професійне становлення викладача університету і вищого військового навчального закладу необхідно розглядати в динаміці на інтуїтивному, репродуктивному, репродуктивно-творчому, творчо-репродуктивному, творчому

рівнях. В основі кожного з них лежить відповідний ступінь підготовленості майбутнього викладача.

Перспективними напрямками подальших досліджень у даному питанні можуть стати проблеми формування готовності викладачів до науково-педагогічної діяльності, обґрунтування соціальних, психологічних, професійних і особистісних умов скорочення термінів їх адаптації, оптимізації професіоналізації науково-педагогічних працівників, встановлення чинників професійної дезадаптації викладачів університету та вищого навчального закладу, означення шляхів і способів управління процесом професійної адаптації тощо.

Література

1. Вершинина Т. Н. Взаимосвязь текучести и производственной адаптации рабочих / Т. Н. Вершинина. – Новосибирск, 1986. – 123 с.
2. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
3. Інструкція про організацію освітньої діяльності у вищих військових навчальних закладах Збройних Сил України та військових навчальних підрозділах вищих навчальних закладів України. – Наказ Міністерства оборони України та Міністерства освіти і науки України. – 2005. – № 221/217.
4. Коган Б. М. Стресс и адаптация / Б. М. Коган. – М., 1980. – 96 с.
5. Котляр А. З. Молодые рабочие приходят на производство / А. З. Котляр, М. И. Талалай. – М., 1978. – 89 с.
6. Кряжева И. К., Зотова О. И. Методы исследования социально-психологических аспектов адаптации личности / И. К. Кряжева, О. И. Зотова // Методология и методы социальной психологии. – М., 1977. – 195 с.
7. Кряжева И. К. Социально-психологические аспекты адаптации личности / И. К. Кряжева // Комплексное изучение человека и формирование всесторонне развитой личности. – М., 1974. – 226 с.
8. Мерлин В. С. Пути приспособления личности к деятельности / В. С. Мерлин // Проблемы экспериментальной психологии личности: Ученые записки. – Пермь, 1970. – Т. 77. – Вып. 6. – С. 78-97.
9. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : монографія / [В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоева та ін.]; за ред. В. Г. Кременя. – К.: Наукова думка, 2003. – 853 с.
10. Ничкало Н. Г. Неперервна освіта як філософська та педагогічна категорія / Н. Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. 1. – С. 9-22.

11. Положення про вищі військові навчальні заклади. – Наказ Міністерства оборони України. – 2004. – № 221.

Юрій Красильник

Социально-психологические основы профессиональной адаптации преподавателя университета и высшего военного учебного заведения

Аннотация. В статье обоснованы социально психологические факторы профессиональной адаптации преподавателя к условиям научно-педагогической деятельности в высших военных учебных заведениях, раскрыты адаптивные стратегии поведения и пути их реализации в совокупности технологических, социально психологических и личностных компонентов.

Ключевые слова: профессиональная адаптация преподавателя, социальная адаптация, технологическая адаптация, личностная адаптация, профессионально-педагогическая идентификация.

Yriy Krasilnik

Social-psychological bases of professional adaptation of teacher of university and higher military educational establishment

Summary. In the article grounded socially psychological bases of professional adaptation of teacher to the terms of pedagogical activity in higher military educational establishments, adaptive strategies of conduct and ways of their realization are exposed in the aggregate of technological, socially psychological and personality factors.

Key words: teacher professional adaptation, social adaptation, technological adaptation, personal adjustment, vocational and teacher identification.

УДК 371.214

**Анатолій Падалко,
м. Луцьк**

**ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ
ІНЖЕНЕРІВ-ЕЛЕКТРИКІВ
У ТЕХНІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ**

Стратегія розвитку сучасного українського суспільства в умовах соціально-економічних реформ об'єктивно потребує підвищення вимог до освітньої системи та професійної підготовки фахівців високої кваліфікації. Нові завдання, поставлені державою і суспільством перед вищою школою в Національній доктрині

розвитку освіти України у XXI столітті, вимагають удосконалення всіх ланок навчальної роботи та наукової діяльності.

Важливе місце в навчальному процесі вищого освітнього закладу як закладу нового типу має відводитись науково-пошуковій, самостійній пізнавальній діяльності студентів і розвитку в студентів високого рівня пізнавальної активності в процесі їхньої фахової підготовки.

У цих умовах для України особливої актуальності набувають чинники соціально-економічного розвитку, серед яких значна роль відведена людському фактору. Особливе значення в цьому випадку становить система освіти, що одержує високий статус, оскільки саме вона сприяє переходу до інформаційного суспільства та формуванню пріоритетів розвитку сучасної держави [2].

Основні вимоги до рівня й якості підготовки фахівців у вищих навчальних закладах (ВНЗ) знайшли відтворення в законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Національній доктрині розвитку освіти в Україні, державних галузевих освітніх стандартах. Якісні характеристики та вимоги до рівня підготовки майбутніх інженерів-електриків, зазначені в перелічених документах, передбачають подальше вдосконалення професійної освіти в напрямі використання нових підходів, методик, а також освітніх технологій. Необхідність їх застосування полягає в приведенні змісту підготовки інженерів-електриків у технічних вищих навчальних закладах у відповідність до соціального замовлення.

Мета статті розкрити деякі теоретичні засади методу проектів та їх практичної апробації в процесі підготовки майбутніх інженерів-електриків у Луцькому національному технічному університеті і на цій основі розробити рекомендації щодо вдосконалення професійної підготовки цих фахівців.

Останнім часом характерною тенденцією є спрямованість на гуманізацію освіти, зокрема, вищої, що знаходить відображення в організації навчального процесу. Постіндустріальне суспільство зацікавлене в тому, щоб фахівці були здатні самостійно, активно діяти, приймати рішення, швидко адаптуватися до умов професійної діяльності, котрі безперервно зазнають змін. Така ситуація актуалізує проблему особистісно орієнтованого навчання, що розглядається в роботах І. Беха [3], О. Сердюка [4], І. Якиманської [5] та ін., де відтворено такі його найважливіші риси, як необхідність пильної уваги до індивідуальності людини та

врахування в навчальному процесі особливих якостей особистості, її суб'єктивного досвіду, потреб, інтересів, цінностей, мотивів. Разом з тим, не можна не відзначити, що наразі значно меншою мірою розроблене питання про повноцінну практичну реалізацію особистісно орієнтованої парадигми освіти. В зв'язку з цим доцільно відзначити метод проектів, загальні аспекти якого розглянуто в роботах Є. Полат [6]. В основу методу проектів, на думку науковця, покладено розвиток пізнавальних і творчих здібностей суб'єктів навчання, вміння самостійно конструювати свої знання та орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиток критичного мислення та формування навичок практичного використання одержаних результатів. Слід відзначити, що в практиці традиційної вузівської підготовки інженерів-електриків у технічних вищих навчальних закладах раніше і нині використовуються елементи методу проектів у вигляді курсового та дипломного проектування. Однак вони мають локальний характер у процесі навчання. Таким чином, у фундаментальній теорії та практиці недостатньо розроблено проблеми використання методу проектів у підготовці майбутніх інженерів-електриків.

Важливими особливостями формування висококваліфікованих інженерів-електриків є впровадження в навчальний процес особистісно орієнтованих технологій. Навчальним планом та освітньо-кваліфікаційною характеристикою на кожному з етапів професійно-педагогічної підготовки визначено комплекс педагогічних, психологічних, суспільних, загально технічних та спеціальних дисциплін, що у взаємозв'язку формують професійні компетенції, розвивають творче мислення студентів, і є теоретичною і практичною основою для подальшої підготовки майбутніх інженерів-електриків.

У Луцькому національному технічному університеті на факультеті екології та приладоенергетичних систем втілюється такий напрям підготовки фахівців, що дозволяє підготувати сучасних інженерів-електриків, поступово конкретизувати та деталізувати знання шляхом засвоєння інноваційних технологій у процесі вивчення спеціальних дисциплін. Таким чином, предмети, котрі читаються студентам, не тільки доповнюють, а й значно розширюють їхній світогляд у тій сфері професійної діяльності, в якій поєднуються фундаментальні та інженерно-технічні принципи й закономірності.

На нашу думку, метод проектів як одна з педагогічних технологій, що зумовлює особистісно орієнтований підхід в освіті,

має застосовуватися значно ширше. Проектна технологія є практикою особистісно орієнтованого професійного навчання в процесі навчальної діяльності студента на основі його вільного вибору та з урахуванням інтересів. У свідомості майбутнього фахівця це має таке відображення: “Знання, які я пізнаю, я знаю, для чого мені потрібні і де я можу їх застосовувати”. Для педагога – це прагнення знайти розумний баланс між академічними і прагматичними знаннями, вміннями та навичками.

В основі проектної технології лежить розвиток пізнавальних навичок студентів, унікальності і самобутності кожного з них, їхнього мислення, пізнавальної самостійності, наполегливості, творчості, спрямованості на кінцевий результат, уміння самостійно конструювати свої знання та орієнтуватися в інформаційному просторі, що дозволяє майбутнім фахівцям будувати власну освітню траєкторію. В основу методу проектів покладена ідея, що становить суть поняття “проект”, його прагматична спрямованість на результат, який можна одержати в процесі вирішення тієї чи іншої практично або теоретично значущої проблеми. Цей результат можна побачити, осмислити, застосувати в реальній практичній діяльності. Щоб домогтися такого результату, необхідно навчити студентів самостійно мислити, знаходити і вирішувати проблеми, використовуючи для цієї мети знання з різних галузей, уміння прогнозувати результати і можливі наслідки різних варіантів рішення, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. За допомогою методу проектів вирішується низка важливих дидактичних задач для досягнення поставленої мети.

Перелік розглянутих завдань свідчить про те, що особливістю проектного методу є постановка особистісно значущої для суб'єктів навчання проблеми, яку необхідно практично вирішувати. Якщо це теоретична проблема, то процес проектування полягає в розробленні певного алгоритму її розв'язання, якщо практична – то в досягненні конкретного, готового для впровадження результату.

Розгляньмо концепцію курсу “Математичні задачі електропостачання” для студентів, які навчаються за напрямом 050701 – “Електротехніка та електротехнології”. Метою вивчення дисципліни є підготовка високваліфікованого фахівця, який досконало володіє математичними методами, необхідними для розв'язку енергетичних задач. Основні завдання курсу полягають у формуванні знань про використання сучасних методів математики

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

під час проектування систем електропостачання (СЕП) та здобутті навичок у застосуванні формалізованих методів аналізу електричних кіл для визначення перетоків струмів та потужностей і методів теорії ймовірностей в задачах аналізу параметрів режимів СЕП.

У процесі розробки навчально-методичних документів з дисципліни „Математичні задачі електропостачання”, в якій зроблено акцент на реалізації завдань проектного методу навчання, розв’язуються ці завдання.

Для вивчення дисципліни “Математичні задачі електроенергетики” необхідно мати відповідну підготовку з курсів вищої математики, фізики, теоретичних основ електротехніки і фахових дисциплін навчального плану вищезгаданої спеціальності, які передують цьому курсу. Це має виняткове значення в підготовці студентів до практичної роботи в галузі знань 0507 „Електротехніка та електромеханіка” за напрямом 050701 – „Електротехніка та електротехнології”.

Навчальну дисципліну -поділено на 2 частини (змістових модулів), які вивчаються протягом 5 семестру 3 курсу. Загальний обсяг навчальної роботи становить 108 год. (4 кредити), з них 18 год. - лекцій, 36 год. - практичних занять, 54 год. – самостійної та індивідуальної роботи студентів (табл. 1).

Таблиця 1

Структура курсу „Математичні задачі електроенергетики”

Форма навчання	Курс	Семестр	Нормативні дані						Форма контролю	
			Лекції (год)	Практичні заняття (год)	Лабораторні заняття (год)	Самостійна робота (год)	Всього (год)	Контрольні роботи	Залік (семестр)	Іспит (семестр)
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Денна	3	5	18	36	-	54	108	-	-	5
Заочна	3	6	6	4	-	98	108	6,6	-	6

У результаті вивчення курсу студент повинен:

- **знати:** основні формалізовані методи розрахунку

електричних кіл; теорії ймовірності, математичної статистики; теорії випадкових функцій та процесів; теорії надійності.

- *вміти*: здійснювати розрахунок електричних кіл за допомогою формалізованих методів аналізу; застосовувати правила теорії ймовірності для прогнозування очікуваного стану системи; проводити обробку статистичного матеріалу; визначати надійність системи або її окремих ділянок.

Форми контролю. Під час вивчення дисципліни передбачаються такі методи оцінювання: поточне тестування; оцінка за самостійну роботу; підсумковий письмовий іспит (тест).

Поточний контроль здійснюється у вигляді прийому виконаних контрольних робіт студентами заочної форми навчання. Поточне опитування та тестування, здійснюється за кожною темою двох залікових модулів першого змістовного модуля (максимум 50 балів). Оцінка за самостійну роботу – це є другий змістовий модуль (максимум 30 балів). Підсумковий письмовий тест оцінюється максимум у 20 балів.

Таблиця 2

Розподіл балів, що одержують студенти

Модуль 1 (поточне тестування)				Модуль 2 (Самостійна робота)	Письмовий іспит	Сума
Заліковий модуль 1		Заліковий модуль 2				
25		25		20	30	100
T1	T2	T3	T4			
17	18	17	18			

Перелік і структура змістових модулів зумовлені загальною навчальною концепцією курсу: формування в студентів чіткого розуміння про сферу своєї майбутньої професійної діяльності, цілі, місця, ролі, специфіки та потенційної можливості успішного творчого розвитку та зростання особистості в цій сфері; прагматична спрямованість на результати, що одержуються в процесі розв'язання теоретично та практично значущих проблем, які можуть бути використані в реальній діяльності; засвоєння активних способів одержання знань крізь призму особистісного сприйняття та персонального досвіду суб'єкта навчання, а також проектування власної майбутньої кар'єри з урахуванням індивідуальних здібностей.

Реалізація завдань проектної методики в процесі вивчення

математичних задач електропостачання здійснюється шляхом використання різних форм, способів і прийомів навчання, та передбачає обов'язкову особистісну діагностику студентів.

На перших заняттях студенти проходять вхідний контроль або тестування з метою виявлення базового рівня математичної підготовки, визначення індивідуальних психологічних якостей, особливостей, здібностей та уявлень студентів, їхньої готовності до роботи в даному напрямі.

Під час аудиторних занять широко використовуються усні опитування у формі діалогу викладача зі студентами, короткі письмові бліц-роботи, що мають метою швидке творче опрацювання певних проблемних питань, викладення індивідуальних думок студентів і є засобом постійного моніторингу роботи студентів і здійснення зворотного зв'язку.

У процесі самостійної роботи студенти виконують поточне тестування особистісної та професійної спрямованості, що розширює діагностичну базу даних і дозволяє враховувати індивідуальні особливості студентів під час добору завдань.

Після вивчення окремих змістових модулів студенти виконують творчі завдання або розв'язують різні конструкторсько-технічні задачі, пов'язані з математичною і комп'ютерною складовими. На період вивчення „Математичних задач електропостачання” майбутні фахівці розв'язують індивідуально підібрані задачі з використанням сучасного програмного забезпечення, що систематизує та узагальнює всі розроблені матеріали.

Практичні заняття є основною тренувальною складовою в процесі вивчення математичних задач електропостачання, протягом яких викладач організовує детальне закріплення студентами окремих теоретичних положень з цього курсу, в результаті чого формуються вміння і навички практичного застосування знань теоретичного матеріалу шляхом індивідуального виконання відповідних завдань (розрахункових робіт).

Заключним етапом вивчення змістового модуля з курсу „Математичні задачі електропостачання” є виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань (ІНДЗ).

Кожний студент одержує відповідний варіант індивідуального завдання, що містить тему, мету, завдання роботи та основні її положення. На основі суб'єктного досвіду, синтезування наявних і одержаних знань, систематизованих та

узагальнених матеріалів, опрацьованої літератури, аналізу теоретичних основ і методів розрахунку надійності електричних кіл, вибирається оптимальний розв'язок поставленої проблеми. Вирішення проблеми передбачає, з одного боку, використання різноманітних пошукових методів, способів і прийомів проектування, а з іншого – інтегрування знань, умінь та навичок, застосування особистісно опосередкованих елементів творчості. Така форма навчальної діяльності сприятиме формуванню в майбутніх інженерів-електриків чіткого особистісно-осмисленого образу професійної діяльності в системі вищої технічної освіти, а відтак наближає університетську підготовку до сучасних вимог соціального замовлення суспільства. Індивідуальне завдання подається викладачу, який читає лекційний курс з даної дисципліни або проводить лабораторні заняття, не пізніше, ніж за 2 тижні до заліку (екзамену).

Проектна діяльність є важливим компонентом системи ефективної університетської підготовки майбутніх інженерів-електриків, а також нестандартним способом організації освітніх процесів, спрямованих на реалізацію особистісно орієнтованого підходу в навчальному процесі.

Одержані результати не претендують на остаточне та повне розв'язання проблеми підготовки майбутніх інженерів-електриків, яка б вичерпно відповідала вимогам часу. Важливими залишаються питання професійної підготовки таких фахівців на основі впровадження проектних технологій з усього циклу фундаментальних та професійно-орієнтованих дисциплін.

Література

1. Архипова С. П. Загальні тенденції розвитку інноваційних процесів / С. П. Архипова // Вісник Черкаського університету. Серія: Фундаментальні науки. – Черкаси, 2000. – Вип. 17. – С. 6-9.
2. Василюк А. В. Деякі тенденції вищої освіти та інноваційна підготовка вчителя / А. В. Василюк // Наукові записки. – Ніжин, 1997. – Т. ХУІІ, кн. I. – С. 53-57.
3. Бех І. Д. Виховання особистості: Навч.-метод. видання. / І. Д. Бех – У 2 кн. – К.: Либідь, 2003. – С. 47-65.
4. Сердюк О. Особистісно орієнтоване навчання: вища школа - концептуальна модель / О. Сердюк // Освіта. – 2003. – № 14-16. – С. 45-49.
5. Якиманская И. С. Технология личностно ориентированного образования / И. С. Якиманская – М.: Сентябрь, 2003. – 175 с.
6. Новые педагогические и информационные технологии в

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М. В. Мойсеева, А. Е. Петров [под ред. Е. С. Полат]. – М.:Издательский центр „Академия”, 2002. – 272 с.

Анатолій Падалко

Инновационные технологии в подготовке инженеров-электриков в техническом университете

Аннотация. Исследование посвящено общим аспектам проблемы совершенствования профессиональной подготовки будущих инженеров-электриков в Луцком техническом национальном техническом университете. Предложено использование проектной технологии, которая реализует личностно ориентированный подход в учёбе.

Ключевые слова: инженеры-электрики, педагогическая технология, профессиональная технология.

Anatoliy Padalko

Innovative technologies are constituent of preparation of engineers-electricians

Summary. Research is sacred to the general aspects of problem of perfection of professional of future engineers-electricians in the Lutsk national technical university. It is suggested to use project technology which will realize the personality oriented approach in studies.

Key words: engineers-electricians, pedagogical technology, professional preparation.

УДК: 374.71

**Тамара Поясок,
м. Кременчук**

**ПРОГНОСТИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ
ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ НА ОСНОВІ
ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

Науково-технічний прогрес суспільства, неперервне зростання обсягів інформації, посилення ролі особистості, інтелектуалізація її діяльності, швидка зміна техніки і технології у світі – все це вимагає від вищих навчальних закладів швидкого досягнення якісно нового рівня викладання гуманітарних, загальнонаукових і фахових дисциплін, а також забезпечення інтелектуальної, матеріальної, психологічної і моральної

готовності до праці в нових соціально-політичних і економічних умовах всіх учасників навчально-виховного процесу, зокрема при організації освіти дорослих.

Якісне виконання означених завдань на сучасному етапі неможливе без широкого використання інформаційних технологій навчання, а також засобів навчання й оновлення інформаційних фондів до них. Розробка і впровадження сучасних інформаційних технологій навчання на всіх етапах освіти дорослих буде сприяти більш повній практичній реалізації основних стратегічних цілей, принципів, завдань їх професійного розвитку.

Для розв'язання відповідальних і важливих завдань розвитку освіти дорослих недостатньо застосування лише традиційних методів розробки й впровадження дидактичного, інформаційного, програмного і методичного забезпечення їх професійної підготовки. Розвиток інформатики та інформаційних технологій ставить перед освітою проблему використання нових технічних засобів, удосконалення освітніх методик: постала задача оптимізації об'єктивного процесу інформатизації освіти. Тому виникає необхідність залучення сучасної комп'ютерної техніки, програмних і методичних розробок до безпосереднього використання у навчально-виховному процесі дорослих людей.

Розробка нового покоління навчальних програм – освітньо-професійних програм, підручників і навчальних посібників до них є необхідною умовою принципового оновлення змісту освіти дорослих. Важливим є також створення нового покоління інформаційно-програмного забезпечення, дидактичних засобів, навчально-наочного обладнання, інформаційних фондів до них для навчання дорослих учнів за допомогою сучасної комп'ютерної техніки та шляхом широкого використання інформаційних технологій навчання. Але для досягнення максимальної ефективності професійної підготовки дорослих на основі інформаційних технологій необхідне попереднє прогностичне моделювання майбутніх результатів як спосіб порівняння попереднього, теперішнього та майбутнього рівнів ефективності й оцінювання оптимальності вибору способів та засобів організації ефективного навчання.

Проте спроби організувати визначення майбутньої ефективності навчального процесу та оптимізувати способи та засоби його побудови в умовах сучасної вищої школи часто не приносять необхідного результату. Це пов'язано з тим, що в сучасній педагогічній теорії немає достатньо повної та методично

вивіреної моделі прогнозування ефективного педагогічного процесу у андрагогіці на основі застосування інформаційних технологій.

А. М. Саранов зазначає, що прогноз можна розглядати як імовірнісний науково обгрунтований висновок щодо перспектив, можливих станів того чи іншого явища в майбутньому та/або альтернативних шляхів і термінів їх здійснення [5, с. 102]. Виходячи з цього, справедливим є визначення прогнозування як форми наукового передбачення, спеціального дослідження перспектив якогось явища.

Під педагогічним прогнозуванням В. А. Сластьонін, І. Ф. Ісаєв, А. И. Міщенко, Є. Н. Шиянов розуміють процес здобуття випереджаючої інформації про об'єкт на основі науково обгрунтованих положень і методів. При цьому об'єктами можуть слугувати клас, учень, знання, стосунки тощо [4, с. 350]. Прогностичне моделювання як етап технології проектування інноваційних педагогічних систем є наступним за етапом цілепокладання й зумовлює реалізацію подальшого (проектувального) етапу.

Нормативне прогнозування спрямоване на визначення шляхів розв'язання проблем з метою досягнення бажаного стану об'єкту на основі заздалегідь заданих критеріїв. В. В. Докучаєва акцентує увагу на тому, що воно “найчастіше пов'язане з цілепокладанням (адже сенс його – в передбаченні результату), своїм кінцевим підсумком має декомпозицію загальної мети на низку цілей, що фіксуються у вигляді сформульованих завдань” [1, с. 34]. Зважаючи на це, як ключовий момент прогностичного моделювання ми розглядаємо створення моделі-схеми маршруту просування до мети-образу (стратегічної мети).

Модель [3] – система, яка завдяки структурній схожості з іншою (модельованою) системою може слугувати джерелом інформації про неї чи її заміником. Будь-яка модель використовується деякою активною системою (окремою людиною, організацією, науковим співтовариством, автоматом тощо). Модель може бути вторинною по відношенню до модельованої системи чи первинною. Різноманітні моделі, які несуть інформацію про об'єкти, що цікавлять дослідника, виступають як засоби наукового дослідження.

Завдяки інтенсивному розвитку процесів диференціації та інтеграції наук як передумови творення та застосування моделі навчальної діяльності у практиці наукових досліджень навчальної

діяльності набув поширення спосіб моделювання. Система навчального процесу, яка створює сучасну модель навчання, - це цілісна множина сукупності її основних складових. Модель – це знакова система, за допомогою якої можна відтворити дидактичний процес як предмет дослідження, показати в цілісності його структуру, функціонування і зберегти цю цілісність на всіх етапах дослідження. Шляхом моделювання можна відтворити не тільки статистику дидактичного процесу, а і його динаміку. Більшість авторів наголошують на тому, що вивчення й побудова моделі слугують здобуттю нових знань, нової інформації про об'єкти моделювання. Але для того, щоб метод моделювання був придатним для використання, необхідно, щоб між об'єктом дослідження і моделлю була певна міра тотожності та різниці. Якщо ж при створенні моделі не віддзеркалюються зв'язки, співвідношення, властивості елементів системи об'єкта, що досліджується, то, на думку Ф. М. Хилюка, “ця невідповідність може тлумачитись двома способами: а) побудована модель неадекватна об'єктові; б) побудована модель адекватна об'єктові, але властивості та відношення елементів об'єкта виявлені недостатньо, неповно. За другого способу тлумачення перенесення висновків про властивості та вдосконалення зв'язків між елементами моделі об'єкта являтимуть собою не що інше як віщування” [7, с. 112].

Створення науково обґрунтованої моделі педагогічного процесу є особливо важливим для освітнього процесу дорослих учнів, тому що в ньому обов'язково слід передбачати й прогнозувати майбутній позитивний результат. Оскільки освіта дорослих спрямована на підготовку людини до майбутньої фахової діяльності, вона має бути динамічною, своєчасно реагувати на соціальні запити та створювати передумови повноцінного життя. Досягти цього допоможе дидактичне моделювання.

“Дидактичне моделювання – це система дій, яка забезпечує адекватне засвоєння (розуміння) модельованих властивостей, зв'язків і відношень пізнаваного і перетворюваного об'єкта (природного чи соціокультурного)” [2, с. 67]. Для побудови моделі необхідно визначити та сформулювати конкретні завдання проектування, планування діяльності, передбачити її результати; відповідно до цілей моделювання здійснити збір та систематизацію інформації відносно сформульованих завдань.

О. П. Сердюк вважає надзвичайно важливим перехід освіти з інформаційної (довідкової) моделі на проблемно-діяльнісний тип моделювання навчальної діяльності і наводить

перелік основних умінь моделювання навчальної діяльності проблемно-діяльнісного типу, якими необхідно оволодіти: розрізняти й визначати межі педагогічних ситуацій у тому навчально-фаховому процесі, який відбувається на часі; оцінювати те, що відбувається порівняно зі змістом того, що планувалося здійснити; приймати рішення про особливості власного втручання в ситуацію, формувати задум майбутньої педагогічної події, яка певним чином змінить ставлення учасників події до обраного об'єкта розгляду, вивчення, осягнення; встановлювати педагогічні засади щодо стратегії і тактики втручання в педагогічну ситуацію; оцінювати й висвітлювати з погляду керівника заняття отримані результати втручання в обрану для роботи ситуацію; залучати всіх без винятку учасників педагогічної події до власної позиції керівника навчальних занять як особистості щодо результатів втручання в обрану ситуацію [6, с. 60-65].

Різні моделі подання знань взаємопов'язані, вони можуть представляти одна одну, хоч не завжди дозволяють одержати рівнозначні подання. Проте можна стверджувати, що існує можливість опису деякого подання знань різними моделями, і ці подання будуть рівнозначними. Властивості цих моделей передбачають їх удосконалення, комбінування й можуть бути використані при моделюванні застосування інформаційних технологій в системі навчання дорослих. Прогностичне моделювання пов'язане з виробленням різноманітних моделей професійної діяльності фахівців.

Ми поділяємо твердження І. В. Бестужева-Лади, Б. С. Гершунського, Т. А. Стефановської щодо структурного змісту педагогічної моделі прогнозування: її цілей, завдань, критеріїв оцінювання та уточнення способів, засобів й організаційних форм функціонування реального об'єкта педагогічної практики в майбутньому. При прогностичному дослідженні доцільно використовувати послідовну модель із взаємозалежністю попереднього й теперішнього рівнів ефективності навчального процесу та визначення впливу цієї взаємозалежності на рівень ефективності майбутнього процесу навчання. Ця модель передбачає аналіз змін рівнів ефективності навчального процесу на попередньому та теперішньому етапі і на цьому ґрунті будує майбутній навчальний процес. Вона враховує закономірності розвитку особистості дорослого учня в процесі організації його навчання, виявляє різноманітні взаємозв'язки, взаємодії і взаємозумовленості вимог навчального процесу й навчальних можливостей того, хто навчається, в умовах

попереднього й теперішніх навчальних процесів. Але поряд з цим при організації процесу педагогічного прогнозування майбутнього навчального процесу не враховується передбачуваний стан його ефективності.

Ми пропонуємо на кожному новому рівні розвитку навчального процесу при організації освіти дорослих з метою відстеження його змін, застосовувати послідовну модель, вдосконалену в плані використання інформації про стани попереднього і теперішнього навчання, а також передбачення стану майбутнього навчального процесу. В результаті буде отримана, так звана, спіральна модель прогнозування педагогічного процесу, яка передбачає порівняльний аналіз розвитку повторюваних етапів попереднього, теперішнього й майбутнього процесів навчання, якісних змін рівнів ефективності кожного з цих процесів (попереднього, теперішнього й майбутнього) та ефективності всієї сукупності застосованих способів прогнозування на кожному етапі та рівні з урахуванням їх складних взаємозв'язків.

Таким чином, наявність науково обґрунтованої моделі педагогічного процесу дозволяє прогнозувати його розвиток. Дидактичне моделювання при організації навчання дорослих із застосуванням інформаційних технологій дозволить звести всі компоненти освітнього середовища в єдину, цілісну і несутеречливу систему, якою легко керувати і передбачати наслідки педагогічних рішень, що приймаються.

Література

1. Докучаєва В. В. Моделювання як ідеальна фаза проектування інноваційних педагогічних систем / В. В. Докучаєва // Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту ім. Т.Шевченка. Сер. Пед. науки. – 2007. - № 9. – С. 30-35.
2. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії: навч. посіб. для середніх і вищих навч. закл. / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач; Ін-т педагогіки і психології _авел. освіти АПН України.–К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997.–302 с.
3. Компьютерная технология обучения: словарь-справочник / [под ред. В. И. Гриценко, А. М. Довгяло, А. Я. Савельева]. – К.: Наукова думка, 1992. –А-М. – 1992. – 344 с.; Н-Я. – 1993. – 650 с.
4. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учебных заведений / В. А. Славтенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 528 с.
5. Саранов А. М. Инновационный процесс как фактор саморазвития современной школы: методология, теория, практика:

[монографія] / А. М. Саранов. – Волгоград: Перемена, 2000. – 427 с.

6. Сердюк О. П. Методологічні засади моделювання особистісно-орієнтованої навчальної діяльності у вищій школі / Олександр Сердюк // Вища освіта України. – 2005. - №1. – С. 60 - 65.

7. Хилук Ф. М. Методы и модели экономического прогнозирования / Фёдор Миронович Хилук; Гос. План. комитет Совета Министров УССР, Укр. НИТИ и техн.-экон. информации. – М., 1972. – 159 с.

Тамара Поясок

Прогностическое моделирование эффективности обучения взрослых на основе информационных технологий

Аннотация. В статье автор рассматривает проблему прогностического моделирования эффективности обучения взрослых на основе использования информационных технологий; освещает сущность и направленность дидактического моделирования; акцентирует внимание на значении прогностического моделирования в организации обучения взрослых.

Ключевые слова: обучение взрослых, педагогическое прогнозирование, дидактическое моделирование.

Tamara Poyasok

Predictive modeling of effective adult education through information technologies

Summary. In the article, the author addresses the issue of predictive modelling the effectiveness of adult learning through the use of information technology; highlights the nature and direction of didactic modeling; emphasizes the importance of predictive modeling in the adult learning.

Key words: adult education, pedagogical modeling and forecasting, didactic.

УДК 378.046:[379.85:658](477)

**Тетяна Сокол,
м. Київ**

**РЕЙТИНГОВА СИСТЕМА ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ
НАВЧЕНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОГО
МЕНЕДЖМЕНТУ: ДОСВІД ІНСТИТУТУ ТУРИЗМУ ФПУ**

За будь-яких принципів організації навчального процесу важлива роль у забезпеченні високої якості освіти належить системі контролю та оцінювання знань. Особливо актуальним є вдосконалення системи контролю в рамках кредитно-модульної

системи навчання, яка ґрунтується на компетентнісному підході в підготовці фахівців. Нормативний результат сформованості компетентності студента має передбачати контроль за послідовністю її формування з визначенням вимог до рівня сформованості компетентності студентів на кожному з етапів освітнього процесу.

Питання впровадження ефективних форм контролю якості знань майбутніх фахівців сфери туристичного менеджменту розглядалося в роботах Г. Цехмістрової, А. Коноха, П. Олійника, В. Лозовецької, В. Федорченка, Н. Фоменко та ін. Але їх використання рейтингової системи як оцінки рівня навченості досі широко в роботах науковців не розглядалося.

Метою статті є аналіз ефективності використання рейтингової системи оцінки рівня навченості студентів на досвіді роботи кафедри спеціальних туристичних дисциплін Інституту туризму ФПУ.

Навченість студентів визначається через рівні засвоєння навчального матеріалу і безпосередньо залежить від пізнавальної активності учнів. Залежно від того, яку пізнавальну активність розвиває учень, він може досягнути певного рівня навченості. Дещо перефразуючи визначення З. Калмикової можна визначити навченість як складну динамічну систему інтелектуальних властивостей особистості, сформованості якостей розуму, від яких залежить продуктивність навчальної діяльності [1, с. 27]. Той, хто навчається, оволодіває певним обсягом систематизованих знань, навичок та способів мислення, як в процесі передання знань вчителем, так і під час самостійної пізнавальної діяльності. В кінцевому результаті навченість є не безпосереднім результатом викладання (пояснень учителя) а продуктом учіння [2, с. 7]. Тобто, під навченістю розуміють якість результатів навчання. Результатом навченості є рівень оволодіння програмним матеріалом, визначений вимогами до знань, умінь, навичок. Навченість можна визначити як рівень досягнення учнем навчальних цілей на час перевірки результатів навчання [3, с. 57].

В умовах компетентнісного підходу до професійної підготовки спеціалістів важливим є вдосконалення способу контролю знань за допомогою новітніх методологій та технологій. Ефективним методом контролю є рейтинговий метод як спосіб оцінки знань, вмінь та навичок. Застосування рейтингу є системою, організуючою навчальний процес і активно впливаючою на його ефективність.

У точному перекладі з англійської мови, рейтинг – це

оцінка, деяка чисельна характеристика будь-якого якісного поняття. Частіше за все під рейтингом розуміють “накопичувальну оцінку” або “оцінку, що враховує попередню історію”. Прийняті також поняття: індивідуальний, кумулятивний індекс [4].

Оцінювання знань за рейтинговим методом використовувалося й до впровадження кредитно-модульної системи навчання при викладанні різних предметів. Наприклад, автором статті з 1999 року використовувався рейтинговий підхід при оцінці успішності студентів І курсу Інституту туризму ФПУ з предмету “Основи туризмознавства”.

Інститут туризму Федерації професійних спілок України (ліцензія АВ № 498440 від 13.11.2009) є вищим навчальним закладом приватної форми власності. Засновником і власником майна Інституту є юридична особа за законодавством України - Федерація професійних спілок України. У процесі становлення Інституту відбувалася якісна трансформація всіх форм і напрямів підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації спеціалістів від курсової підготовки до надання базової вищої освіти та післядипломного навчання. Рішенням Міжгалузевої акредитаційної комісії від 30.06-01.06.1994 року, протокол № 12 Український інститут туризму (з 1996 року - Інститут туризму Федерації професійних спілок України) внесено до Державного реєстру закладів освіти України з наданням ліцензії на право здійснення освітньої діяльності за III рівнем акредитації.

Нині Інститут здійснює підготовку фахівців з вищою освітою за напрямом 6.030601 “Менеджмент” професійного спрямування “Менеджмент організацій і адміністрування” (варіативна компонента “Менеджмент туристичної індустрії”) та спеціальності 7.050201 “Менеджмент організацій” спеціалізація “Менеджмент туристичної індустрії”.

Дисципліна ВПП 3 “Основи туризмознавства” читається в Інституті з 1994 року в першому семестрі І-го курсу і є вихідною у циклі спеціальних туристичних дисциплін. З 54 годин, що були відведені на дисципліну на початку її викладання на аудиторні заняття відводилося 18 годин, 36 – на самостійну роботу студентів. У 2010-2011 навчальному році згідно ново затвердженого навчального плану співвідношення годин в рамках 1,5 кредитів змінилося: 36 годин аудиторних занять, 18 – самостійної роботи студентів. Формою підсумкового контролю знань є залік.

Для фахівців туристичної індустрії ця дисципліна носить характер вступу до фаху. Вона відкриває цикл, її завдання – створити основу для засвоєння інших дисциплін, що формують

спеціаліста туристичного менеджменту. Предметом вивчення дисципліни є туризм як вид діяльності та соціальне явище, його види та форми, понятійний апарат. Вона також містить елементи профорієнтаційної підготовки, що повинно допомогти майбутнім фахівцям у пошуку власного напряму діяльності в туристичній сфері.

Застосована на початку традиційна система організації контролю якості знань не створювала належної мотивації для студентів у вивченні предмету та відвіданні занять. Найчастіше студенти обмежувалися написанням рефератів, не проявляючи активності на заняттях, таким чином відпрацьовуючи пропущений матеріал без зацікавленості у належному опануванні його змістом. Крім того традиційна система оцінки знань не відображала повною мірою якості підготовки та ступеню навченості студентів.

Починаючи з 2003 року в процесі проведення педагогічного експерименту традиційну форму оцінки знань було змінено на рейтингову оціночну систему, а традиційні форми проведення семінарів поступилися місцем інтерактивними формами їх проведення. Загальний рейтинг студента відображав різні сторони його роботи на протязі семестру: регулярність відвідувань занять, розвиток комунікативних вмінь (робота в творчих групах), здатність орієнтуватись в проблемі, глибина розуміння матеріалу (проблемні запитання, оцінки та коментарі), вміння правильно сформулювати та висловити свої думки (персональні доповіді), ступінь активності студентів на занятті (виступи та доповнення) та підсумкову якість знань (контрольна робота).

Але нами було встановлено, що інтелектуальний потенціал та підготовленість до навчання у вищій школі у перших курсів різних років набору були різними, що значним чином впливало на рівень рейтингової оцінки і не дозволяло визначити фактичний рівень навченості студентів.

Для визначення фактичного рівня навченості студентів (RN) відповідно до рівня їх успішності (RU) нами у 2003 році був вперше застосований поправочний коефіцієнт (Кр). Для визначення цього коефіцієнту була застосована методика багатофакторного дослідження особистості Р. Кеттела, призначена для виміру шістнадцяти факторів особистості, в тому числі – інтелектуального потенціалу [5, с. 192-233]. Опитувальник виміру інтелекту містить 8 питань, на які пропонується відповісти піддослідним шляхом внесення в реєстраційний бланк одного з трьох варіантів відповіді (а, б, або с). Потім за допомогою ключа з правильними відповідями

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

визначається кількість набраних балів: від 0 (“Низький інтелект”) до 8 (“Високий інтелект”), які характеризуються наступним чином:

“Низький інтелект” – незібраний, тупий; конкретність, ригідність мислення; емоційна дезорганізація мислення; низькі розумові здібності; не може вирішувати абстрактних завдань.

“Високий інтелект” – зібраний, тямущий; спостерігається абстрактність мислення; високі загальні розумові здібності; проникливий, швидко уловлює думку; інтелектуально пристосовується; існує певний зв’язок з рівнем вербальної культури та ерудиції.

Для визначення рівня навченості застосовувався середній поправочний коефіцієнт (K_p) на кожному курсі, який обраховувався як середньоарифметичне результатів тесту на інтелект за формулою:

$$K_p = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^N I_i, \text{ де} \quad (1)$$

K_p – поправочний коефіцієнт;

I_i – результат тесту на інтелект i -го студента;

N – число студентів на курсі.

Середній рівень навченості (RN) по курсах обраховувався за допомогою формули:

$$RN = \frac{RU}{K_p} \quad (2)$$

Співвідношення рівня успішності та рівня навченості студентів наочно представлено на рис. 1.

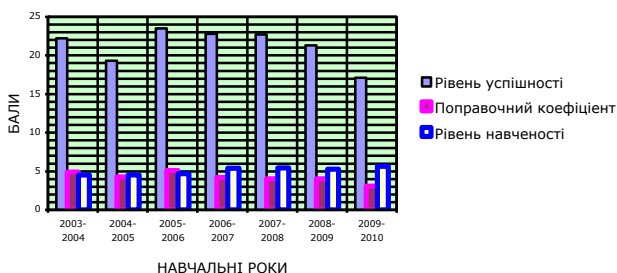


Рис.1. Співвідношення рівня успішності та рівня навченості студентів на час проведення педагогічного експерименту

Динаміку змін рівня навченості студентів I курсу Інституту туризму ФПУ в процесі проведення педагогічного експерименту наведено на рис. 2.

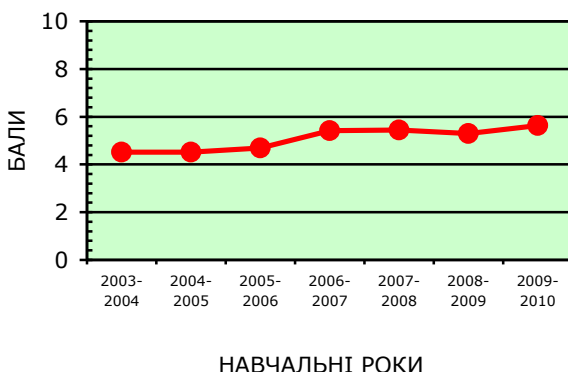


Рис. 2. Динаміка змін рівня навченості студентів I курсу Інституту туризму ФПУ в процесі проведення педагогічного експерименту

Результати експерименту показали, що після впровадження інтерактивних форм проведення семінарів та рейтингової оцінки якості знань збільшилося зацікавлення студентів предметом, задоволення формами викладання та суттєво підвищився рівень навченості.

В рамках Болонського процесу рейтингова система є системою підсумкового контролю та визначення загального рейтингу студента. В такому вигляді вона враховує всю активну діяльність студентів, пов'язану з набуттям знань, вмінь та інших показників, що формують особисті якості студента. Отже, рейтингова система – це не тільки оцінка рівня знань, але й метод системного підходу до вивчення дисциплін, який потребує подальшого вивчення та вдосконалення.

Література

1. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З. И. Калмыкова. – М.: Педагогика, 1981. – 200 с.
2. Пастушенко Н. Діагностика навчання і вимірювання рівня навченості з гуманітарних дисциплін / Н. Пастушенко, Р. Пастушенко // Директор школи. Газета для керівників шкіл. – 1999. –

3. Борисова І. О. Методика організації рейтингового контролю за навчанням курсантів / І. О. Борисова // Наука і освіта. – 2002. – №1. – С. 80-83.

4. Савчин М. В. Дидактичні засади розробки навчально-методичного комплексу з курсу хімії основної школи: Дис... канд. пед. наук. 13.00.02 / НПУ ім. М.П.Драгоманова. – К., 2005. – 203 с.

5. Практическая психодиагностика: Методики и тесты. Учебное пособие / Райгородский Д. Я. (редактор-составитель). – Самара: Издательский Дом “Бахрах – М”, 2002. – 672 с.

Татьяна Сокол

***Рейтинговая система определения уровня наученности
будущих специалистов туристского менеджмента на примере опыта
Института туризма ФПУ***

Аннотация. В статье представлены обобщенные результаты определения уровня наученности студентов с использованием рейтинговой системы контроля.

Ключевые слова: уровень наученности, рейтинговая система контроля.

Tatjana Sokol

***Rating system of the training level definition of the future tourism
management specialists on the experience of the Institute of tourism TUF of
Ukraine***

Summary. The article presents the generalized results of the student's training level definition using the rating control system.

Key words: training level, rating control system.

УДК 378.046.4

**Ганна Товканець,
м. Мукачєво**

**ЕКОНОМІЧНА ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ У ПРИВАТНИХ
ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЧЕХІЇ:
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

Відомо, що людина в усі періоди її життя здатна набувати нові знання і розширювати розумовий кругозір, а у процесі трудової діяльності оволодівати новими і суміжними професіями при певних потребах.

“Безперервне навчання на сучасному етапі є не просто аспектом освіти, а має стати керівним принципом для формування

системи освіти у будь-якому з його контекстів. Всі люди, які живуть в Європі, без винятку, повинні мати рівні можливості для адаптації до вимог соціально-економічних змін і активно брати участь у формуванні майбутнього Європи”, – зазначено в Меморандумі європейської комісії “Про безперервне навчання” [10].

На сучасному етапі в розвинених країнах європейської спільноти зростає попит на високоосвічені кадри, зокрема в економічній галузі, оскільки підприємствам необхідно реагувати на зміни на ринку праці. Підприємства, таким чином, зацікавлені в тому, щоб якнайбільше людей отримали доступ до якісної освіти на всіх рівнях. Зростаючий попит на освітні послуги взагалі, а також на отримання знань насамперед з багатьох економічних галузей зумовили насамперед появу приватних вищих закладів освіти, а уже на їх базі системи спеціалізованих курсів для продовження освіти, що є одним із способів вирішення питань зайнятості і соціально-економічного розвитку країни, підвищення якості людських ресурсів.

Проблема навчання дорослого населення у вітчизняній і педагогічній науці та практиці останнім часом є надзвичайно актуальною. Теоретичні і практичні основи освіти дорослих були предметом наукового пошуку С. Батишева, Б. Гершунського, Т. Десятова, І. Зязюна, С. Кузьміної, Н. Ничкало, О. Пехоти, В. Олійника, В. Онушкіна, Н. Протасової, Л. Сігасової, С. Сисоевої, Л. Сущенко. Освіту дорослих як актуальну проблему європейської наукової спільноти, зокрема, неперервну освіту досліджували Г. Бартонькова (Bartotkovb H.), К. Вігнянкова (Vyhnbnkovb K), З. Палан (Palbn Z) Д. Шіmek (Љimek D.), Г. Шебкова (Sebkova H.).

Науковцями відмічалось, що в європейському суспільстві, зокрема в країнах Центральної та Східної Європи, проблема освіти впродовж життя стала визначальною при формуванні стратегій зайнятості та працевлаштування.

На нашу думку, вивчення досвіду європейських країн з вирішення проблем вищої приватної освіти та в її контексті організації освіти впродовж життя стане джерелом збагачення української освіти. Цікавим з цього погляду є розгляд даної проблеми в Чехії.

Мета статті: розкрити роль приватних навчальних

закладів у становленні та розвитку економічної освіти, зокрема освіти дорослих, у Чеській Республіці.

Насамперед зазначимо, що інтенсивний розвиток вищої професійної приватної освіти в Чехії розпочався на початку ХХІ століття. Статистичні дані свідчать, що у 2002 році в Чеській Республіці із 45 вищих навчальних закладів тільки 17 були приватних. Впродовж 5-7 років їх кількість збільшилася у 2,5 рази та сягнула 45. При цьому наголосимо, що державних вузів зменшилося практично на 65 % - до 28 навчальних закладів [6].

Територіально найбільша кількість приватних вузів – у Празі. Так, із 45 приватних вузів Чеської Республіки у Празі 26. Але значна кількість їх нараховується у Південноморавському (7), Середньочеському (3), Південночеському (3) краях. Серед них переважна більшість зорієнтовані на надання економічної освіти. Приватні вищі навчальні заклади представлені у Пльзенському (1), Оломовському (2), Моравсько-сілезькому (1), Злінському (1) та інших краях Чеської Республіки. Окрім цього, приватні ВНЗ розширюють можливості освітньої діяльності через консультативні центри. Наприклад, Банківський інститут має такі центри в Брецлаві, Яблуніці-над-Нісоу, Карлових Варах, Теплице і Пісеку, Інститут в Куновіце - в Кромержжі і Годоніні, Metropolitan University - в Плзені, Ліберці, Градці Краловому [15].

Динаміка кількості студентів приватних та державних вищих навчальних закладів засвідчує, що в останні роки збільшується кількість студентів приватних ВНЗ: з 2004 до 2009 року кількість студентів приватних ВНЗ збільшилася з 19120 осіб до 50659, тобто на 62,3 %, тоді як державних – з 274962 осіб до 319274, тобто на 14,5 % [15].

Тенденцію інтенсивного розвитку приватних вищих навчальних закладів у ЧР характеризує і кількість студентів денної та заочної форми навчання. Так, у приватних школах в 2008 році із загального числа 51217 студентів на денній формі навчалося 17344 осіб (34%), на дистанційній і комбінованій - 33873 студенти (тобто 66%) (Табл. 1). Можна стверджувати, що більшість студентів приватних навчальних закладів обирають дистанційну та комбіновану форми навчання. Комбіновані форми навчання у приватних закладах обирають в основному ті, які працюють або мають уже вищу освіту за іншими спеціальностями та бажають підвищити свою кваліфікацію.

Таблиця 1

Кількість студентів денної та дистанційної форми навчання у вищих навчальних закладах у Чеській Республіці (2008 р.) [6]

Тип ВНЗ	Тип навчальної програми				Всього
	бакалаврська	Магістерська (наукова)	Магістерська (навч)	Докторська	
Денна форма навчання					
Державні	146 450	49 313	43 881	10 568	250 212
Приватні	15 113	94	2 134	3	17 344
Дистанційна та комбінована форма навчання					
Державні	44 640	4.100	13 313	14 080	76 133
Приватні	26 386	0	7 480	7	33 873
Всього державні	191 090	53 413	57 194	24 648	326345
Всього приватні	41 499	94	9 614	10	51217
Всього	232 589	53 507	66 808	24 658	377562

У 2008 році приватні ВНЗ забезпечували підготовку фахівців за 139-ма програмами бакалавра, трьома – магістерськими, 58-ми магістерськими, які отримують кваліфікацію “Інженер” та чотирма докторськими. У приватних ВНЗ були акредитовані 204 освітні програми. Цікавим, на нашу думку, є той факт, що більшість акредитованих програм навчання приватних університетів зосереджено в економічних науках (понад 90 програм, 48,53%), гуманітарних та соціальних науках (понад 40 програм, 21,1%), педагогічній освіті та соціальній роботі (до 20 програм, 8,8%) (рис. 1).

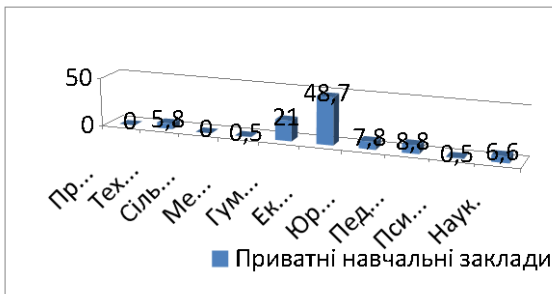


Рис. 1. Акредитовані програми з різних наук у приватних навчальних закладах у Чеській Республіці (2008 р.) [6]

Отже, приватні ВНЗ активно працюють над розробками освітніх програм, навчально-методичного забезпечення, розширення матеріально-технічної бази саме в економічних галузях. Та варто відмітити, що, загалом, приватна освіта в Чеській Республіці з'явилася у зв'язку зі зростаючими потребами освітніх послуг на початку ХХІ століття, оскільки державна система освіти була неспроможною забезпечити підготовку фахівців для бізнесових корпорацій.

Так, першими приватним вищими навчальними закладами в ЧР були Вища школа банківської справи (*Bankovní institut vysoké školy*) в Празі, Європейський політехнічний інститут Куновіце (*Evropská polytechnická institut, s.r.o.*) та Вища школа готельного бізнесу в Празі (*Vysoká škola hotelová v Praze*). На сучасному етапі приватні вищі навчальні заклади стали потужними науково-освітніми центрами, де активно впроваджуються новітні технології навчання, ведуться наукові дослідження а різними галузями народного господарства, зокрема в економічній сфері.

Однією з важливих сфер освітньої діяльності приватних ВНЗ є забезпечення освіти впродовж життя (*celoživotního vzdělávání*). Поява такої освітньої сфери обумовлена декількома причинами. Насамперед необхідністю забезпечувати розвиток освіти та підвищення кваліфікації персоналу корпоративних інститутів паралельно з системою державних шкіл. Іншою умовою стала необхідність поглиблювати знання певній професійній діяльності. В системі безперервної освіти пропонуються курси і програми, які призначені не тільки для широкої громадськості, вільного навчання, але і для професіоналів з метою поглиблення, розширення та вдосконалення попередньої професійної освіти. Це забезпечить доступність вищої професійної освіти для всіх верств населення незалежно від віку.

Формування ринку освітніх послуг для дорослих в галузі економіки на сучасному етапі має певні особливості та напрямки. Погоджуємося з Л. Бондаревою, що головним чинником економічного зростання суспільства виступає інтелектуальна складова дорослих – це управління знаннями людини, які в кінцевому значенні, спричиняють зростання продуктивності праці і виступають визначальним фактором економічного зростання в сучасних умовах. Тому в економічній галузі актуальним є забезпечення професійними знаннями у сфері проведення маркетингових досліджень ринку; створення підприємства

відповідно до різних організаційно-правових форм власності; планування діяльності підприємства (бізнес-планування); здійснення роботи з таких напрямків професійної діяльності, як стратегічний, фінансовий, інноваційний, адміністративний, кадровий та соціально-психологічний менеджмент, планування ризиків в професійній діяльності; планування і організація своєї праці (самоменеджмент); виконання професійних обов'язків, трудових завдань відповідно до установлених економічних і нормативних документів (виконання керівних та управлінських функцій); ведення бухгалтерського обліку; здійснення діловодства на підприємстві; оцінка результатів своєї праці (за специфічними для різних видів професійної діяльності критеріями); здійснення кредитування; пошук напрямків ефективності своєї праці; удосконалення виробництва на підприємстві [1, с. 30].

Розглянемо детальніше функціонування системи освіти впродовж життя у вищій приватній професійній школі Чеської Республіки.

Як зазначалося нами вище, одним з перших приватних ВНЗ у ЧР була Вища школа банківської справи – ВШБС (Bankovní institut vysoké školy – BIVS), діяльність якої розпочалася в серпні 1991 року. Метою створення такого вищого навчального закладу було забезпечення фахівців для банківського сектору народного господарства. На сьогодні – це потужна освітня установа з розгалуженою мережею освітніх послуг. У 2001 році ВШБС стала членом німецького освітнього холдингу – COGNOS AG, та першим чеським приватним вищим навчальним закладом, який має іноземного стратегічного партнера. ВШБС має регіональні відділення в ряді європейських країн, в тому числі в Україні і Словачкій Республіці, є членом міжнародних організацій EBTV (Європейської банківської мережі підготовки кадрів) IFCEB (Міжнародного фонду інформаційно-комп'ютерної підготовки), AIVD (Асоціації установ освіти дорослих), СВА (Чеської банківської асоціації), IAVIVS (Чеської Асоціація освітніх установ, державного управління) і СМА (Чеської асоціація управління) [3].

Загалом, підготовка фахівців економічного профілю у Банківському інституті ведеться за напрямками фінансової, банківської та підприємницької діяльності за різними спеціальностями:

ОКР “Бакалавр”:

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

1. Банківський менеджмент (Bankovní management) (навчання ведеться чеською, англійською та російською мовами).
 2. Оцінка активів (Oceňování majetku).
 3. Державне управління та ЄС (Veřejnou správu a EU).
 4. Економіка і менеджмент малого і середнього бізнесу (Ekonomika a management malého a středního podnikání).
 5. Економіка та управління в галузі охорони здоров'я та соціальних послуг, (Ekonomika a management zdravotních a sociálních služeb).
 6. Страхування (Pojičkovnictví).
 7. Інформаційні технології (Informační technologie).
 8. Електронна торгівля (Elektronický obchodování).
- OKP “Магістр”:

1. Фінанси
2. Інформаційні технології та менеджмент.

В контексті безперервної освіти за цими ж спеціальностями активно діють курси, що забезпечують надання освітніх послуг за системою “Навчання впродовж життя”.

Формами організації навчальної діяльності є відкриті тренінги, поточні курси, семінари та конференції з чіткою системою інформування (через Інтернет, індивідуально) дати і місця проведення. Акредитовані освітні програми є як в межах довгострокових програм безперервної освіти, так і монотематичних коротких курсів за спеціальностями. Після завершення слухачі програми отримують сертифікат фахівця за відповідною програмою. Для тих, хто зацікавлений у продовженні навчання, ВШБС пропонує “Університет третього віку”. Основна увага спрямована насамперед на бізнес-консультації, індивідуальні консультації та рекомендації для керівників у галузі людських ресурсів.

Підкреслимо, що навчання за системою “Навчання впродовж усього життя” є платним. Ціна коригується для кожного слухача індивідуально і включає в себе витрати, необхідні для навчання (оплата праці викладачів, матеріально-технічне забезпечення навчального процесу, кава-брейк тощо).

Відмітимо, що держава стимулює надання освітніх послуг в системі “Навчання впродовж життя”, оскільки більшість програм (наприклад “Університет третього віку”) звільняються від ПДВ [13].

Співробітники інституту часто є учасниками європейських проектів, таких як сприяння впровадженню європейських

стандартів оплати праці в умовах чеського суспільства, зміцнення європейського рівня підготовки фахівців у галузі банківської освіти, удосконалення системи пошуку роботи та проблеми зайнятості. Банківський інститут отримав в 2010 році науковий грант “Оптимізація аутсорсингу в державному секторі” від Грантової агенції Чеської Республіки. Все це дозволяє оптимізувати навчальний процес в системі безперервної освіти.

Типовим прикладом розвитку приватного професійного вищого навчального закладу є “Приватна вища школа економічних студій” - ПВШЕС (Soukromb vysokb lkolb ekonomickch studin, s. r. o. (коротко “SVLJES”) [14].

У ВНЗ ПВШЕС студенти можуть навчатися за різними навчальними програмами:

Бакалаврська навчальна програма за спеціальностями:

В 62 08 Економіка і менеджмент

6208R045 Менеджмент організацій

6202R048 Бухгалтерський облік

6208R159 Міжнародна економіка та підприємницьке право

В 68 08 Захист та безпека організацій

6806R012 Безпека організацій

Магістерська навчальна програма

Н 62 08 Економіка і менеджмент

Спеціалізація “Стратегічний менеджмент”

Спеціалізація “Менеджмент корпоративних фінансів”

Навчання за спеціалізованою програмою “Стратегічний менеджмент” базується на основі диплома бакалавра в галузі економіки та управління, за програмою корпоративних фінансів - на основі диплома бакалавра в галузі бухгалтерського обліку та ступеня бакалавра економіки та управління.

У ВНЗ в рамках безперервної освіти пропонуються курси. Важливо зазначити, що такі курси є акредитованими, призначені для дистанційного навчання з використанням засобів сучасних інформаційних і комунікаційних технологій. У ході навчання учасник має доступ до мультимедійних навчальних (studijnch) матеріалів, а обговорення, консультації, взаємодія з викладачем – через чат. Навчання проводить викладач (репетитор), який формує завдання і тести та інформацію про результати навчальної роботи, допомагає в разі виникнення проблем. Курс включає вправи і тести самодіагностики. Навчання можуть проводитися в комбінованій формі.

Спеціалізовані однорічні курси “Менеджмент організацій”

Jednoročinn specializačinn kurz Management organizacn. Meta kursiv: nadannja moživosti otrimannja bazovogo naboru kompetencij, neobchidnih dla uspišnnogo upravlinnja organizacijami. Kurs akreditovannij za napřamom “Kerivnicstvo organizacijami u galuzi ekonomiki i upravlinnja” (B6208) do 2015 roci. Navčannja na kursach dozvoľaje dati studentam biľš gľiboke rozuminnja procesiv upravlinnja, metodiv i tehnologij upravľinjskoi diľalnosti z metoju efektivnnogo zabezpečennja upravlinnja komerčijnimi i nekomerčijnimi organizacijami. Navčalnni disciplini, ŗo vikľadaються na takih kursach, zabezpečuť visokij rivenj pidgotovki či perекваліфікації фахівців-економістів. Слухачам курсів пропонують навчання в обсязі 160 годин. Орієнтовний навчальний план включає дисципліни [14]:

1 семестр. “Економіка підприємства” (Podnikovb ekonomika I, II) – 16 годин; “Менеджмент I” (операційний менеджмент, управління якістю, управління проектами) Management I [management operacn, management kvality, management projektu] – 14 годин; “Менеджмент II” (фінансовий менеджмент, системи управлінської інформації) Management II [management finacn, management informacinnch systimšč] – 12 годин; “Маркетинг” (Основи маркетингу, маркетингові концепції інноваційного продукту – інноваційний маркетинг) Marketing [zbľklady marketingu, marketingovj pojetn inovacn produktšč] – 14 годин; Економічна психологія Psychologie pro ekonomu – 10 годин; “Право в господарській практиці” Prbvo v hospodbřskij praxi – 14 годин.

2 семестр. Маркетинг II” (цінова політика, маркетингова політика розподілу) Marketing II [rozhdovbnn o cenbch, rozhdovbnn o vzbmru distribuinnch cest] – 14 годин; “Маркетинг III” (Маркетингова політика комунікацій, міжнародний маркетинг) Marketing III [marketingovb komuniacinn mľx, mezinbrodn marketing] – 14 годин; “Менеджмент III” (управління змінами, менеджмент людського розвитку) Management III [management zmmny, management lidskбch zdrojšč] – 16 годин; “Контролінг” Controlling – 14 годин; “Біржа та цінні папери” (Burzu a cennj papny – 12 годин); “Риторика та комунікації” Rїtorika a komunikace – 10 годин.

Навчальний процес проводиться у формі групових та індивідуальних консультацій, вимагає активної участі студентів на всіх етапах процесу навчання. Акцент робиться на формуванні

навичок спільної роботи, розвитку навичок спілкування, тематичних наукових досліджень з використанням методів мозкового штурму та новітніх технологій навчання.

Однорічні спеціалізовані курси за напрямом “Бухгалтерський облік” (Jednoroční specializační kurz Účetnictví). Навчання студентів за напрямом “Бухгалтерський облік” відкриває шлях до глибокого теоретичного розуміння і з урахуванням практики призводить до формування бажаних професійних навичок в галузі, що дозволяє випускникам знайти роботу.

Спеціалізовані курси призначено для тих, що мають закінчену середню освіту або вищу освіту за іншими спеціальностями, а також хочуть поглибити знання бухгалтерського обліку. Після закінчення курсів студенти повинні вміти:

- аналізувати вплив конкретних бізнес-операцій на значення параметрів суб'єкта підприємницької діяльності (структури його активів, зобов'язань, прибутку, оподаткованої бази і фінансового становища);
- розуміти характер, зміст і представлення фінансової звітності і розкриття фінансової звітності;
- розрізняти характер і зміст фінансової звітності від податкового виробництва і управління;
- використовувати інформацію для виявлення та аналізу факторів, що впливають на рентабельність капіталу та фінансовий стан компанії;
- формулювати вимоги до системи бухгалтерського обліку, призначені для потреб управлінського контролю;
- ефективно використовувати інформацію в ціновій та управлінській діяльності.

У процесі навчання використовуються тематично-модульне навчання, кейс-метод, підготовка есе тощо.

Навчання проводяться один раз на тиждень як групові консультації. Загальне кількість навчального курсу становить 200 годин, з яких 160 годин – консультації для групи, а інші 40 годин включають індивідуальні консультації та тести. Навчальний план (Studijní plán) спеціалізованих курсів “Бухгалтерський облік” включає такі предмети :

“Економіка підприємства” (Podniková ekonomika I, II); “Бухгалтерський облік суб'єктів підприємництва” (Účetnictví podnikatelských subjektů I, II); “Державна податкова система”

(Datovэ systйм stbtu); “Вступ до інформаційних систем” (Vvod do inf. Systйmu); “Облік у спеціалізованих організаціях” (Ъиетnictvн specifickэч organizасн); “Фінанси I,II” (Finance I, II); “Застосування податкового законодавства” (Aplikасе datovэч zbkonш); “Облік суб’єктів підприємництва III” (Ёиетnictvн podnikatelskэч subjektш III); “Аудит” (Audit); “Контролінг” (Controlling).

Відзначимо, що випускники, які мають закінчену середню освіту, можуть в подальшому навчатися за ОКР бакалавр, а вивчені курси можуть бути визнані і зараховані при навчанні за ОКР “Бакалавр”. Студенти, які навчалися на курсах, мали диплом бакалавра за іншою спеціальністю, можуть бути прирівняні до випускників освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр за вивченою на курсах спеціальністю, та подати документи до профільного вузу для участі у випускних іспитах та захисті дипломної роботи.

Спеціалізовані курси “Бізнес в умовах ЄС” (Specializaиnn kurz Podnikбnn v podmнnkбч EU). Мета курсів: Поглиблення і розширення знань про економічні та правові аспекти ведення бізнесу, на основі міждисциплінарного курсу формування бази знань з економіки і права, що дозволить випускникам створювати, розвивати і здійснювати підприємницьку діяльність в Чеській республіці та в країнах Європейського Союзу. У той же час створити умови для роботи випускників міжнародних та європейських інститутів у Чеській Республіці.

Появі курсів передували міжнародні науково-тематичні конференції у 2003, 2004 та 2007 роках, де науковці з Університету Економіки в Празі, факультету права та факультету соціальних наук Карлового університету, SVJES розглядали проблеми економічних і правових аспектів бізнесу в Європейському Союзі. Цей курс дає студентам, слухачам необхідні знання та навички з економічних дисциплін та європейського права. Звертається увага на економічні відносини в рамках ЄС, міжнародне право, включаючи право ЄС.

Навчальна програма включає дисципліни: “Економіка підприємства” (Podnikovб ekonomika I, II); “Європейська економічна інтеграція” (Evropskб ekonomickб integrасе I); “Внутрішній ринок ЄС” (Vnitшnn trh EU I; “Міжнародні економічні відносини” (Svmtovй ekonomickй vztahy); “Загальна торговельна політика” (Spoleиnб obchodnn politika); “Право в господарській практиці” (Prбvo v hospodбшskй praxи);

“Міжнародне право в господарській практиці” (Mezinárodní právo v hospodářské praxi); “Право Європейського Союзу” (Právo Evropské unie).

“Інтелектуальна власність” (Právo duševního vlastnictví). Таким чином, аналіз наукової літератури, дозволяє стверджувати, що мета освіти дорослих є похідною від індивідуальних і суспільних потреб. Освіта є не тільки знання і пізнання, а й соціальна адаптація через удосконалення професійних умінь і навичок, через духовне, моральне та естетичне збагачення, що допомагає досягти успіху в професійній діяльності. Навчання та перекваліфікація можуть бути в різних напрямках та галузях. Але на початку XXI століття в освіті дорослих, у приватній професійній вищій школі Чеської Республіки переважає необхідність знань з економічних галузей, оскільки життя вимагає управлінських, проектувальних вмінь, вміння вести себе у кризових умовах, використовувати економічну інформацію, вміння працювати в міжнаціональній та міжкультурній команді.

На нашу думку, на сучасному етапі актуальними залишаються проблеми професійного та особистісного потенціалу людини, у зв'язку з чим важливого значення набуває проблема порівняльного аналізу процесу розвитку неперервної освіти, нормативних тенденцій забезпечення ефективного розвитку національних систем освіти дорослих в країнах Західної та Східної Європи у XXI столітті, що може бути предметом подальших наукових пошуків.

Література

1. Бондарева Л. Особливості підприємницького розвитку особистості дорослих в умовах ринкової економіки / Любов Бондарева // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2010. – Вип. 2. – С. 29-37.
2. Bartoňková, H., Jímek, D. Andragogika. Studijní texty pro distanční studium. Olomouc: FF UP, 2002. – 185 s.
3. Bankovní institut vysoké školy [Електронний ресурс]. – Режим доступу 12.02.11: <<http://www.bivs.cz/o-nasi-skole/historie-bivs>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
4. Benel, M. Andragogika. Praha: Grada, 2008. ISBN: 978-80-247-2580-2.
5. Chvátalová, A., Kohoutek, J., Sebková, H. Zajištění kvality v českém vysokém školství. Plzeň: Ales Cenek, 2008. – 200 s.
6. Ekonomický indikátory ve vzdělávání [Електронний ресурс]. – Режим доступу 12.02.11: <<http://www.uiv.cz/clanek/613/1468>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

7. Kohoutek, J. Implementation of Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education of Central and East-European Countries – Agenda Ahead. Bucharest: UNESCO-CEPES, 2009. – 321 s.
8. Malach, J. Kapitoly z andragogiky. – Ostrava : PdF OU, 2002. – 210 s.
9. Mateju, Petr, Strakova, Jana et al., (Ne)rovne sance na vzdelani: vzdelanostni nerovnosti v Ceske republice. 1 vyd. – Praha: Academia, 2006. – 411 s.
10. Memorandum o celohivotnm uienн Memorandum o celohivotnm uienн Evropskй komise. Praha : МЛБМТ, 2000 [Електронний ресурс] // Режим доступу: <<http://www.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm>>. – Загол. з екрану. – Мова чеська.
11. Muňnk, J. Andragogickб didaktika. – Praha : Codex Bohemia, 1998. – 271 s.
12. Muňnk, J. Marketing ve vzdmlбvbнн dospmlэch. – Praha : ДАНА, 1998. – 107 s.
13. Zбkon o dani z ршиданй hodnoty [Електронний ресурс] // Режим доступу: <<http://business.center.cz/business/pravo/zakony/dph/>>. – Загол. з екрану. – Мова чеська.
14. Zбkladnn informace o SVJБES [Електронний ресурс] // Режим доступу: <<http://www.svses.cz/skola/obecne.php>>. – Загол. з екрану. – Мова чеська.
15. Vэгоинн zprбva o hospodашenn vysokэch лkol за rok 2008 [Електронний ресурс] // Режим доступу: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/vyrocnι-zprava>>. – Загол. з екрану. – Мова чеська.
16. Vyhnбnkovб, Kateřina. Vzdmlбvbнн dospmlэch v Йескй republice а Evropskй unii. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenskйho, 2007. – 136 s.

Анна Товканец

**Экономическое образование взрослых в частных вузах Чехии:
социально-педагогический аспект**

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы развития экономического образования в системе высшей частной школы в Чешской Республике. Проведен анализ развития системы частного образования, рассмотрено содержание специализированных курсов подготовки и переподготовки в системе непрерывного профессионального образования. Охарактеризован учебный план специализированных курсов Частной высшей школы экономических исследований в Праге.

Ключевые слова: высшее образование, частное образование, Чешская Республика, дневная, заочная и комбинированная формы обучения, учебный план, учебная программа, магистр,

специализированные курсы, образование взрослых, обучение в течение жизни.

Anna Tovkanets

Economic adult education in private universities in Czech Republic: the socio-pedagogical aspect

Summary. *The problems of economic development in higher education private school in the Czech Republic. The analysis of the development of private education, examined the contents of specialized training courses and refresher training in the system of continuing professional education. Described the curriculum of specialized courses private high schools for Economic Research in Prague.*

Key words: *higher education, private education, the Czech Republic, day, distance and combined forms of education, curriculum, curriculum, master, specialized courses, adult education, lifelong learning.*

УДК 614.23/25:371.27

**Олександра Федорук,
м. Івано-Франківськ
Марія Жирок,
м. Київ**

**ОЦІНКА ЯКОСТІ ТА КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ В
АДАПТИВНИХ СИСТЕМАХ ДИСТАНЦІЙНОГО
НАВЧАННЯ (НА ПРИКЛАДІ ІНОЗЕМНИХ МОВ)**

Аналіз проблем становлення і розвитку інноваційних напрямків в освіті показує, що в Україні і за її межами в останні десятиліття все більша увага приділяється дистанційному навчанню. Починаючи із середини 90-х років, у педагогічній теорії і практиці дистанційне навчання визначається як один із найперспективніших напрямків розвитку. Особливо це актуально для навчання дорослих, тому що саме сформована особистість володіє рядом переваг по відношенню до організації навчання в дистанційному форматі. Дорослий має досвід, який може бути використаним при його навчанні. В дорослого вже сформована мотивація, розвинена здатність до навчання і самонавчання.

Серед різних напрямків післядипломної освіти (з акцентом на дистанційну підготовку) можна окремо відзначити навчання іноземним мовам. Специфіка цієї галузі знань в особливій мірі вимагає застосування новітніх методів та інтерактивних технологій для забезпечення якісного та ефективного навчального

процесу. Але, без аналізу процесу навчання й особливостей освітніх технологій при створенні навчальних систем, даний напрямок не приносить очікуваних результатів. Більшість таких навчальних систем на сьогодні є просто бібліотекою статичних гіпертекстових підручників і тестових завдань, що є недостатнім для повноцінної й ефективної організації навчального процесу. Застосування інформаційних технологій дозволяє реалізувати диференційований підхід до тих, хто навчається з різним рівнем готовності до навчання. Інтерактивні навчальні програми, які базуються на гіпертекстовій структурі і мультимедіа, дають можливість організувати одночасне навчання тих слухачів, які володіють різними здібностями і можливостями. Початок адаптивного навчання - час виникнення педагогічних праць Коменського, Песталотці і Дістервега. А. Дістервег: “Викладай відповідно до природи... Вчи без прогалин... Починай викладання з того, на чому зупинився учень... Без знання того, на чому зупинився учень, неможливо добре навчити його”. Сама ідея, яка існувала вже давно, в сьогоdnішній інтерпретації з використанням сучасного рівня інформаційних технологій може набути практичної реалізації і автоматизації. Тому створення моделі для побудови адаптивної системи навчання є важливою і актуальною задачею. В такій моделі одним з основних моментів буде визначення якості засвоєних знань і врахування її оцінки при адаптації системи до потреб конкретного учасника освітнього процесу [1].

Метою даної статі було обґрунтувати метод оцінки якості засвоєних знань під час вивчення іноземних мов в адаптивних системах дистанційного навчання та контролю знань.

Нехай дистанційне навчання реалізоване таким чином: слухач опрацьовує навчальний матеріал певного уроку (чи блоку), після чого йому пропонується завдання (наприклад тестове), щоб перевірити якість отриманих знань. Для цього введемо величину, яку назвемо *ступенем засвоєння* S . S приймає значення, що дорівнює відсотку правильних відповідей у даному завданні. Якщо ступінь засвоєння набуває задовільне значення, то відбувається перехід до наступного уроку, в протилежному випадку здійснюється повторення даного навчального матеріалу. Вводиться ще одна величина – *ступінь сприйняття* N , яка приймає значення, що дорівнюють кількості повторів даного уроку (блоку).

Якщо перехід від одного повторення до наступного

відбувається тільки з врахуванням ступеня засвоєння на попередньому кроці, то таке навчання можна трактувати як процес з простим зв'язком в дискретному часі, тобто ланцюгом Маркова.

Будемо розглядати процес навчання як систему, яка в дискретному часі здійснює перехід із одного стану в інший [2-4]. Оскільки ступінь засвоєння S є випадковою величиною, що безпосередньо залежить від ступеня сприйняття N , який набуває дискретні значення $n = 1, 2, 3, \dots$, то розбивши область можливих значень $S(n)$ на I інтервалів $[a_i, b_i)$ наступним чином,

$$a_i \leq x < b_i, \quad a_{i+1} = b_i, \quad i = 1, 2, \dots, I,$$

введемо поняття стану системи, і будемо вважати, що система перебуває в стані E_i , якщо після одного n -го повторення значення ступеня засвоєння задовольняє нерівність

$$a_i \leq S(n) < b_i.$$

Якщо організація процесу навчання може бути інтерпретована скінченим ланцюгом Маркова, то повинен бути відомий розподіл ймовірностей в початковий момент часу $p(0)$ і матриця ймовірностей переходів P .

Як початковий момент можна розглядати етап, коли той, хто навчається, *вперше* опрацьовує новий навчальний матеріал. Тоді ступінь засвоєння $S(0)$ співпадає із швидкістю засвоєння V . Отже, координати вектора $p(0)$ однозначно визначаються розподілом ймовірностей потрапляння швидкості засвоєння у відповідні інтервали, тобто ймовірність того, що система в початковий момент $n = 0$ перебуває в стані E_i обчислюється за формулою:

$$p_i(0) = P(a_i \leq v_m < b_i).$$

Матрицю ймовірностей переходів P утворюють ймовірності p_{ij} , які визначають частоти переходів із стану E_i в стан E_j .

Для елементів матриці P справедливі наступні співвідношення:

$$\sum_j p_{ij} = 1, \quad 0 \leq p_{ij} \leq 1,$$

$$i = 1, 2, \dots, I, \quad i = j, 2, \dots, I.$$

Отже, система в кожен момент перебуває в одному із станів E_1, E_2, \dots, E_I . Зміна стану системи відбувається в дискретний момент часу $1, 2, \dots, n$. Стан системи в момент n (при n -му повторенні) визначається вектором:

$$p(n) = [p_0(n), p_1(n), \dots, p_I(n)],$$

де $p_k(n)$ – ймовірність того, що система в момент n знаходиться в стані E_k ,

$$\sum_{i=1}^I p_i(n) = 1, \quad 0 \leq p_i \leq 1, \quad i = 1, 2, \dots, I.$$

Важливими характеристиками адаптивних систем дистанційного навчання та контролю знань є:

1) ймовірність можливості перебування системи в певному стані E_i взагалі (що відповідає рівню засвоєння даного уроку);

2) ймовірність переходу із одного стану в інший (що визначає можливість зміни рівня засвоєння даного уроку на вищий або нижчий).

Для цього необхідно визначити ймовірності переходу системи з стану E_i (при якому значення ступеня засвоєння знаходиться в i -му інтервалі) в стан E_j за певних n кроків (після n повторів). Це означає, що необхідно встановити перехідні ймовірності n -го ступеня, які позначимо p_{ij}^n . Вони визначають матрицю P^n . Для обчислення елементів цієї матриці, можна скористатися співвідношеннями:

$$p_{ij}^{(1)} = p_{ij},$$

...

$$p_{ij}^{(m+n)} = \sum_l p_{il}^{(m)} p_{lj}^{(n)}.$$

Остання рівність описує той факт, що за перші m повторень значення ступеня засвоєння перейшло з i -го інтервалу в l -й, а за наступні n повторень – з l -го в j -й інтервал.

Кожен елемент $p_{ij}^{(n)}$ матриці P^n характеризує ймовірність переходу системи із стану E_i в стан E_j за n кроків, тобто

елементи матриці визначають ймовірності досягання необхідного рівня засвоєння матеріалу за n повторень.

На основі матриці P^n можна визначити кількість повторень, яка гарантує перехід від одного ступеня засвоєння уроку до іншого.

Якщо в початковий момент ступінь засвоєння відповідав стану системи E_i , то час (момент) першого досягнення стану E_j має розподіл ймовірностей $\{d_{ij}^n\}$, де

$$d_{ij}^1 = p_{ij}, \quad d_{ij}^n = p_{ij}^n - \sum_{l=1}^{n-1} d_{ij}^{n-l} p_{ij}^l, \quad d_{ij} = \sum_{n=1}^{\infty} d_{ij}^n.$$

Величина d_{ij} є ймовірністю того, що із стану E_i система коли-небудь досягне стану E_j . Якщо визначений стан E_j не може бути досягнутий, виходячи з E_i , то $d_{ij}^n = 0$ для всіх n .

Прийнявши в якості E_j стан системи що відповідає такому рівню засвоєння матеріалу, при якому здійснюється допуск до вивчення наступної порції знань (уроку, блоку) можна визначити швидкість сприйняття K .

Запропонована технологія дозволяє використовуючи апарат ланцюгів Маркова проводити оцінку якості засвоєних знань при вивченні іноземних мов в адаптивних системах дистанційного навчання та контролю знань. Врахування та оцінювання введених величин, таких як ступінь засвоєння та ступінь сприйняття дозволяє автоматизувати процес адаптації системи до початкового рівня знань, а також до індивідуальних особливостей проходження процесу навчання кожним учасником навчального процесу.

Література

1. Федорук П. І. Технологія розробки навчального модуля в адаптивній системі дистанційного навчання та контролю знань / П. І. Федорук // Математичні машини і системи. – 2005. – №3. – С. 155-165.
2. Веренич Е. В. Оценивание мультимедиаьных дистанционных курсов с использованием цепей Маркова / Е. В. Веренич. – М., 2002. – С. 66 - 71.
3. Феллер В. Введение в теорию вероятностей и ее приложения / В. Феллер – М.: Мир, 1964. – 673 с.
4. Грищенко В. И. Дистанционное обучение: теория и практика

Александра Федорук, Мария Жирок
Оценка качества и контроля знаний
в адаптивных системах дистанционного обучения
(на примере иностранных языков)

Аннотация. Предложены подходы по оцениванию знаний при помощи адаптивных систем при изучении иностранных языков. Обоснована необходимость адаптации автоматизированного обучения к начальному уровню знаний, а также к индивидуальным особенностям обучаемых.

Ключевые слова: адаптивные системы, системы дистанционного обучения и контроля знаний, цепи Маркова.

Oleksandra Fedoruk, Mariia Zhyrok
Method of an evaluation of the acquired knowledge quality during
learning of foreign languages in the adaptive system of distance education
and knowledge control

Summary. Approaches on knowledge estimation by means of adaptive systems at learning of foreign languages are offered. Necessity of the automated training adaptation to initial level of knowledge, and also to specific characteristics of trainees is proved.

Key words: adaptation systems, system of distance education and knowledge control, Markov chains.

Розділ III

АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ

УДК 371 (075.8)

Олена Аніщенко,
м. Київ

ГЕНДЕРНА ОСВІЧЕНОСТЬ ВЧИТЕЛІВ – АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ І ПРАКТИКИ

Гендерний компонент є важливою складовою забезпечення соціального прогресу, оскільки рівність представників обох статей свідчить про демократичні засади розвитку суспільства із урахуванням інтересів усіх громадян – і жінок, і чоловіків, та слугує підґрунтям покращення якості життя. Гендер є одним із базових вимірів соціальної структури суспільства. У зв'язку з цим формування гендерної освіченості педагога є актуальною проблемою сьогодення. Саме знання про соціальні та біологічні чинники у процесі формування гендерних ролей і гендерної ідентичності уможливорює створення неупередженого ставлення до самореалізації людини незалежно від її статевої приналежності, найбільш повну актуалізацію особистості у різних сферах людської життєдіяльності. У навчально-виховному процесі гендерний підхід уможливорює його зорієнтованість на прийнятність вихованнями взаємозамінності гендерних ролей.

За нашим переконанням, не доречно ототожнювати результати гендерних досліджень з жіночою проблематикою й демографічним вихованням молоді. Мають набути актуальності ідеї рівності статей і взаємозамінності гендерних ролей, розвитку відповідальності, самодостатності особистості Жінки й Чоловіка. Як слушно зауважила Г. Лактіонова, якщо „жіноче питання” стало невід'ємною складовою XIX ст., то у XXI ст. цілком правомірним є виокремлення „чоловічого питання” [5, с. 129]. Отже, на сучасному етапі розвитку суспільства нагальними є „чоловічі дослідження”, які покликані висвітлювати актуальні проблеми чоловіків. Насамперед йдеться про „покращення становища чоловіків” у зв'язку з поширенням безробіття, статево-рольових девіацій, погіршенням стану їхнього здоров'я та ін.

Гендерна проблематика у галузі освіти висвітлюється у

наукових дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених, педагогів-практиків. Так, питанням гендерної педагогіки, гендерної освіти приділяють увагу П. Горностаї, І. Іванова, В. Кравець, Н. Кутова, Л. Харченко, О. Цокур, Л. Штильова, Л. Юда та ін. Дослідження з гендерної психології здійснюють Ш. Берн, Т. Говорун, О. Кікінежді та ін. Щодо педагогічної освіти, то проблему „гендерної освіченості” педагогів порушує Л. Столярчук. Гендерну компетентність педагогів схарактеризовано І. Мунтяном. Незважаючи на широке „тематичне поле” гендерних досліджень у галузі освіти, проблема гендерної освіченості педагогів не була предметом спеціальних педагогічних досліджень, що й зумовило вибір теми публікації.

Мета статті – висвітлення проблеми гендерної освіченості педагогів як актуальної проблеми вітчизняної педагогічної науки і практики.

Проблематика нашої публікації зумовила необхідність звернення до довідкової джерельної бази. Так, у „Великому тлумачному словнику сучасної української мови” В. Бусела поняття „освічений” трактується як той, хто має освіту, засвоїв різнобічні знання; культурний, а поняття „освіченість” автор тлумачить у контексті „рівня освіти” [3, с. 858]. У тлумачному словнику Т. Єфремової „освічений” зокрема розглядається як культурний, у тлумачному словнику за редакцією С. Ожегова та Н. Шведової – це той, хто має різнобічні знання, а у словнику синонімів Н. Абрамова для поняття „освічений” наведено декілька синонімів, серед яких – інтелігентний, культурний, вихований, цивілізований.

Оскільки вивчені нами довідкові видання не містили визначень поняття „освіченість”, ми звернулися до наукових публікацій різних авторів. Так, нам імпонують умовиводи П. Бієрі, професора Вільного університету (м. Берлін, Німеччина), щодо розуміння освіченості людини [2]. Науковець зокрема наголошує, що освічена людина здатна до самопізнання й самовизначення, точного самовираження, орієнтації у світі, забезпечення себе від ролі жертви. Освічена людина є морально чутливою, вона володіє „складним мистецтвом балансування між визнанням чужого світосприйняття й неухильним дотриманням власної моралі” [2, с. 14]. Російський письменник і популяризатор науки М. Рубакін ще у далекому 1911 р. зазначав, що освіченій людині притаманні сила духу, різнобічність інтересів і знань, критичність мислення,

здатність відстоювати власну думку, активність, „чуйність, сила почуттів, енергія, воля...” [10]. Академік О. Новіков обґрунтував сутність поняття „освіченість у постіндустріальному суспільстві” як здатність спілкуватися, навчатися, аналізувати, прогнозувати, проектувати, вибирати і творити [6].

На наступному етапі нашого наукового пошуку у ході аналізу літературних джерел ми з’ясували сутність поняття „гендер”, що тлумачиться як соціально-рольовий статус жінок і чоловіків; система цінностей, норм і характеристик чоловічої і жіночої поведінки, стилю життя та способу мислення, ролей і відносин між статями, набутих ними в процесі соціалізації, що визначається їх соціальним, політичним, економічним і культурним буттям, розбудована суспільством і підтримана соціальними інститутами. Насамперед йдеться про соціальні можливості людини – чоловіка й жінки в усіх сферах життєдіяльності (освіті, професійній діяльності, у т. ч. доступ до влади, сімейному житті та репродуктивній поведінці). Звідси випливає, що предметом гендерних студій є дослідження нерівності за ознакою статі, соціальні наслідки нерівності та шляхи її подолання.

Виходячи із наведених вище визначень, сформулюємо поняття „гендерна освіченість педагогів”. За нашим переконанням, гендерна освіченість є складовою моральності педагогічних кадрів, і передбачає сформованість ціннісних орієнтацій і установок, широких знань у поєднанні з потребою та вмінням використовувати їх у житті, що зумовлює активність життєвої позиції, сприяє формуванню власної соціальної активності та вихованців, спрямованої на утвердження у суспільстві толерантного ставлення до оточуючих, паритетності відносин, подолання гендерної асиметрії й нерівноваги, розвиток гендерної культури особистості. Нам імпонують умовиводи Л. Столярчук про те, що кожен педагог є джерелом інформації з притаманним кожному „власним стилем викладання навчального матеріалу, обумовленим його гендерними особливостями...”, і від нього зокрема залежить „створення сприятливих умов для всебічного розкриття здібностей учнів і створення ситуації успіху” [11, с. 48].

Як відомо, освіта (загальна й професійна) є соціокультурним феноменом і виконує соціокультурні функції. Заклади освіти як інститути соціалізації формально висувають рівні вимоги щодо знань і поведінки представників обох статей,

проте на практиці спостерігаються серйозні відмінності між наявними поведінковими схемами для хлопців і дівчат. Також існує виражений (хоча й негласний) поділ дисциплін на „чоловічі” й „жіночі”. У зв’язку з цим виникла нагальна необхідність у розробці спеціальних підходів до організації гендерно орієнтованого навчально-виховного процесу закладах освіти різних типів з метою подолання гендерних стереотипів, сприяння повноцінній самореалізації осіб обох статей у професійній діяльності та сімейному житті. Отже, на сучасному етапі розвитку педагогічної науки і практики набула актуальності *гендерно орієнтована педагогіка*. На її розвиток вплинуло багато факторів, а посилення інтересу науковців і педагогів-практиків до проектування та впровадження результатів гендерних досліджень у галузі освіти детермінується певними суперечностями, серед яких виокремимо такі: суперечності між безперечними змінами культурних і соціальних стереотипів маскулінності й фемінності, послабленням поляризації жіночої і чоловічої соціальних ролей у суспільстві та необхідністю корекції позицій представників обох статей у питаннях гендерної ідентифікації; суперечності між зростанням зацікавленості гендерною проблематикою на сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти і науки і відсутністю єдиної концепції гендерно орієнтованої освіти, яка б сприяла більш конструктивній взаємодії обох статей, зменшенню гендерної асиметрії в освітніх системах, що відображає явну або приховану нерівність за ознакою статі.

Взаємодія суб’єктів педагогічного процесу, побудована на засадах рівності статей, має сприяти подоланню упередженого ставлення до певних статевовідповідних видів діяльності. Гендерно орієнтована педагогіка покликана забезпечувати рівноправність хлопців і дівчат у навчально-виховному процесі, зокрема, за умови [4, с. 155]:

- висування однакових педагогічних вимог, використання однакових тону й змісту звертання до хлопців і дівчат;
- формулювання статево нейтральних вимог щодо дотримання правил культури поведінки, уникнення нав’язування стереотипів;
- орієнтації на індивідуальний розвиток дитини, її здібності, уподобання, можливості у навчанні, оволодіння професійними вміннями, досягнення певного статусу у

громадсько-політичній діяльності незалежно від статевої приналежності;

- заохочення дітей до спільних (за ознакою статі) занять, ігор, видів навчальної діяльності, уникнення статевого сепаратизму в спілкуванні;

- заохочення та однаковий доступ до користування навчальним, спортивним інвентарем, приладами;

- обговорення з учнями / ученицями проблем взаємостосунків статей, наголошення на їхній рівності та взаємозамінності у сім'ї та суспільстві;

- привернення уваги вихованців до нав'язування гендерних стереотипів ЗМІ, проявів сексизму, що принижує гідність жінок і чоловіків;

- демонстрація педагогічним колективом андрогенних моделей поведінки, уникнення стевотипізованих моделей.

Мета гендерно орієнтованої освіти полягає не лише у формуванні правильного розуміння сутності моральних норм та установок щодо взаємин статей, але й потреби керуватися ними в усіх сферах діяльності. У процесі гендерно орієнтованого виховання відбувається розв'язання конкретних педагогічних завдань, серед яких виокремимо:

- формування соціальної відповідальності у взаєминах між жінками і чоловіками;

- плекання прагнення мати міцну сім'ю, що відповідає сучасним вимогам суспільства: рівноправність батька і матері в сім'ї, народження дітей;

- виховання здібності й потреби розуміти інших людей, почуття поваги до них і як до людей взагалі, і як до представників чоловічої / жіночої статі, здатності враховувати й поважати їх особливості в процесі спільної діяльності;

- формування здатності й прагнення оцінювати свої вчинки щодо інших людей із урахуванням статевої приналежності, розуміння позитивного й негативного вчинку у цих відносинах;

- сприяння усвідомленню себе представником своєї статі, що зумовлює адекватну самооцінку, почуття самоповаги, впевненість й успішність самореалізації;

- формування необхідних комунікативних навичок і взаєморозуміння, а також здатності приймати усвідомлені рішення щодо міжстевих стосунків;

- виховання потреби і вміння дружити, любити.

На нашу думку, серед основних проблем педагогічної науки і практики має бути проблема виховання щасливої людини: хлопчика – майбутнього чоловіка, дівчинки – майбутньої жінки. Виходячи з цього, логічно поставити питання – чи сприяє сучасна школа формуванню особистості майбутніх жінок і чоловіків з достатнім розумінням специфічних соціальних функцій, обумовлених саме статевою приналежністю? Чи враховують педагоги у своїй роботі гендерні особливості учнів / учениць і наскільки вони володіють необхідними для цього знаннями? Аналіз даних анкетного опитування педагогів [9] свідчить про те, що найбільші труднощі вони відчують у діяльності, пов'язаній із здійсненням диференційованого підходу до виховання хлопчиків і дівчаток.

Вищевикладене дає підстави для висновку про актуальність формування, поглиблення гендерної освіченості педагогів не лише у під час навчання у педагогічному навчальному закладі, а й у системі післядипломної освіти, у ході самоосвіти. У зв'язку з цим науковий і практичний інтерес становить діяльність Центру гендерної освіти, створеного при Студентській соціальній службі для молоді Житомирського державного університету імені Івана Франка у квітні 2007 р. Мета діяльності Центру – пропаганда та поширення гендерних знань, підвищення рівня гендерної культури молоді, стимулювання гендерної самоосвіти, а також інтеграція гендерного підходу у навчально-виховний процес закладів освіти різних типів. Серед основних напрямів діяльності Центру виокремимо:

- ✓ створення інформаційних ресурсів із гендерної проблематики для суб'єктів освітнього процесу;
- ✓ реалізація гендерного підходу у процесі навчально-виховної діяльності студентів;
- ✓ сприяння формуванню коаліції навчальних закладів, зацікавлених у поширенні гендерної освіти;
- ✓ розробка і сприяння впровадженню навчальних курсів із гендерної тематики у вищій та загальноосвітній школі;
- ✓ організація і проведення гендерних досліджень, науково-методичних семінарів, конференцій для викладачів, студентів, учителів загальноосвітніх шкіл;
- ✓ здійснення просвітницької діяльності з метою

популяризації ідеї розвитку суспільства на паритетних засадах [7].

Водночас, як показало наше дослідження, запровадження гендерного компоненту до навчальних програм ВНЗ стосується переважно історичних, психологічних, соціологічних, правових, філологічних і біологічних дисциплін. Щодо гендерно орієнтованої підготовки педагогів, то тут ситуація зовсім невтішна. У поодиноких ВНЗ читаються спецкурси з гендерної проблематики. Кількість вітчизняних педагогів-практиків, науковців, які розуміють важливість гендерної освіченості фахівців, поки що є досить обмеженою. Ще вужчим є коло гендерно орієнтованих чиновників у галузі освіти. Було б доречним, якби вони підтримали ініціативу запровадження гендерно орієнтованих складових у систему підготовки майбутніх педагогів. Недостатньою є адаптованість гендерних програм до викладання дисциплін педагогічного циклу [1, с. 100]. Незважаючи на наказ МОН України №839 від 10.09.2009 р. „Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту” [8], суттєвих зрушень у цій галузі не відбулося.

Насамкінець зазначимо, що гендерно орієнтований підхід у галузі педагогічної освіти спрямований на врахування особливостей мислення, поведінки, спілкування, пам'яті, сприйняття та ін. тих, хто навчається, що сприятиме більш дієвій професійній адаптації студентів / студенток до майбутньої діяльності, їхній творчій самореалізації, уникненню конфліктних ситуацій, індивідуалізації навчання, подоланню гендерних стереотипів тощо. Упровадження гендерного компоненту у педагогічний процес також має сприяти гармонізації відносин між хлопцями і дівчатами, розкриттю їхнього особистісного потенціалу, успішній самореалізації у професійному та сімейному житті, розвитку партнерських стосунків суб'єктів педагогічної взаємодії чоловічої і жіночої статі.

Отже, не викликає сумнівів те, що гендерно освічений педагог обов'язково є чуйною людиною. За М. Рубакіним, чуйність – це „чутливість до навколишнього життя, це своєрідна „освіченість почуттів”, і симпатії, й антипатії, витонченість, уміння помічати в інших людях і у всьому оточуючому не тільки риси, які різко впадають в очі, а ще й ледь помітні відтінки, і переливи їх у просторі і часі...” [10]. Саме гендерна чуйність як якість педагога виражається у здатності усвідомлювати і моделювати вплив соціального середовища на особистість,

реагувати на прояви сексизму. Водночас гендерно чуйний, освічений педагог покликаний здійснювати корекцію процесу соціалізації молоді у залежності від статі в епоху глобальних соціально-економічних і культурологічних трансформацій.

Перспективними напрямками досліджень вважаємо проблему гендерної асиметрії у галузі освіти, проектування та впровадження особистісно орієнтованих педагогічних технологій, спрямованих на подолання гендерних стереотипів.

Література

1. Аніщенко О. В. Гендерні дослідження у педагогічній науці та практиці: Навч. посібник . – Вид. 2-ге, доп. і переробл. / О.В. Аніщенко – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2008. – 152 с.
2. Биери П. Что значит быть образованным человеком? Речь на открытии Педагогического колледжа в Берне / Петер Биери // Отечественные записки. – 2008. – №1 (40). – С. 8-14.
3. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови / В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: Перун, 2005. – 1728 с.
4. Говорун Т. В. Гендерна психологія: навч. посібн. / Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді. – К.: ВЦ „Академія”, 2004. – 308 с.
5. Лактіонова Г. М. Гендерне виховання / Г. М. Лактіонова // Енциклопедія освіти / АПН України; авт. кол.; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 128-129.
6. Новиков А. М. Понятие “образованность” в постиндустриальном обществе [Електронний ресурс]. – Режим доступу 15.01.2011: <<http://www.anovikov.ru/artikle/obrazov.htm>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
7. Остапчук О. Л. Центр гендерної освіти: проблеми та перспективи [Електронний ресурс]. – Режим доступу 15.01.2011: <<http://eprints.zu.edu.ua/>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
8. Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту: наказ МОН України №839 від 10.09.2009 [Електронний ресурс]. – Режим доступу 15.01.2011: <<http://osvita.ua/legislation/other/4849>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
9. Прокопчик Е. Г. Анализ психолого-педагогической подготовки учителя общеобразовательной школы к работе по формированию гендерной культуры учащихся [Електронний ресурс]. – Режим доступу 9.12.2010: <<http://www.humanities.edu.ru/db/msg/44508>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
10. Рубакин Н. А. Что такое образованный, интеллигентный человек (1911 г.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу 12.11.2010: <<http://human-life.narod.ru/files/042v.html>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
11. Столярчук Л. И. Гендерное образование: теоретические аспекты / Л.И. Столярчук // Среднее профессиональное образование. – 2005. – №8. – С. 48-49.

Елена Анищенко

Гендерная образованность учителей – актуальная проблема педагогической науки и практики

Аннотация. Публикация содержит анализ проблемы гендерной образованности педагогов. Акцентируется внимание на необходимости внедрения дифференцированного подхода к воспитанию мальчиков и девочек, учета педагогом гендерных особенностей учащихся, формирования партнерских отношений между разнополыми субъектами педагогического процесса.

Ключевые слова: образованность, гендер, гендерная образованность педагогов, гендерное воспитание, гендерный подход в образовании.

Olena Anishchenko

Gender teacher education – the topical problem of Pedagogical Science and Practice

Summary. The publication deals with the in-depth analysis of the gender within teacher education. Special attention is paid to the importance of implementation the differentiated approach to upbringing of boys and girls, the gender peculiarities of learners and the formation of partnership relations between heterosexual subjects of the pedagogical process.

Key words: education, gender, gender teacher education, gender upbringing, gender approach in education.

УДК 378

**Валерій Аніщенко,
Олег Падалка,
м. Київ**

**ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ
ВЧИТЕЛЯ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ**

Безпека людини залежить від зовнішніх факторів ризику, соціальних факторів безпеки і від готовності самої людини до самозахисту. Постійне урізноманітнення, зростання складності діяльності сучасної людини, погіршення її наслідків для довкілля зумовили необхідність підготовки кваліфікованих фахівців у галузі безпеки життєдіяльності. Освіта має бути випереджувальною на шляху вирішення проблем безпеки

життєдіяльності (БЖД) людини як умови сталого розвитку суспільства. „Безпека життєдіяльності” як освітня галузь – це інструмент формування в суспільстві нової культури безпеки, спрямованої передусім на запобігання катастроф будь-якого масштабу. У зв’язку з цим набула актуальності проблема підготовки майбутнього вчителя до викладання основ безпечної поведінки у школі. Така підготовка передбачає не тільки володіння основами педагогічної теорії, але й знаннями, уміннями і навичками, необхідними для навчання школярів безпечного життя та діяльності людини. Це актуалізує пошук нових підходів до змісту і форм навчання, переорієнтації педагогічної освіти на особистість учителя та учнів, їхній всебічний розвиток і дбайливе ставлення до власного здоров’я.

Для нашого дослідження важливе значення мають наукові праці, в яких викладено: положення компетентнісного підходу в освіті (І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна); ідеї неперервності освіти відповідно до потреб людини (М. Громкова, С. Змейов, Н. Кузьміна, В. Ледньов, Н. Ничкало, В. Онушкін та ін.); положення психолого-педагогічної науки щодо теоретико-методологічних основ підготовки педагога у ВНЗ (А. Алексюк, В. Безпалько, В. Семиченко та ін.).

У науковому, теоретичному контекстах питання підготовки вчителів природничих дисциплін до викладання основ БЖД в Україні концептуально не досліджуються. Водночас аналіз міжнародного педагогічного досвіду вітчизняними науковцями [6] свідчить про наявність цінних напрацювань, які можна використати у професійній підготовці вчителів до вивчення основ безпеки життєдіяльності в загальноосвітніх закладах.

Метою публікації є висвітлення сутності професійної компетентності вчителя безпеки життєдіяльності.

Доречно пригадати, що з 1965 р. у ВНЗ було запроваджено вивчення „Охорони праці”. У середніх спеціальних навчальних закладах викладалися „Охорона навколишнього середовища” і „Цивільна оборона”. У 1979 р. було розроблено методичний курс БЖД для загальноосвітніх шкіл, проте ця дисципліна з’явилася у школах лише наприкінці 80-х років ХХ ст. [2].

Як відомо, дисципліна БЖД інтегрує галузі знань з охорони праці, охорони навколишнього середовища й цивільної оборони. Водночас аналіз літературних джерел показав, що зміст організації підготовки вчителя безпеки життєдіяльності є віддзеркаленням найважливіших змін буття людини та її

діяльності у природі, суспільстві й культурі, зокрема у галузі освіти. У зв'язку з цим вважаємо за доцільне акцентувати увагу на дослідженні Л. Михайлова [4], в якому автором виокремлено основні функціональні компоненти організації професійно-педагогічної підготовки вчителя безпеки життєдіяльності:

- гносеологічний компонент зумовлює методологічну, дослідницьку, інтелектуальну культуру вчителя;
- гуманістичний – етичну, гуманітарну, духовну;
- комунікативний – культуру спілкування, мовну, рефлексивну культуру;
- освітній – дидактичну, методичну, техногенну, соціальну, екологічну, економічну, фізичну, естетичну;
- нормативний – правову, управлінську;
- інформаційний – діагностичну, інноваційну, комп'ютерну культуру вчителя.

Професійна підготовка вчителя БЖД має відображати інтеграцію декількох галузей знань і діяльності. Ця інтеграція виражається в організації підготовки вчителя безпеки життєдіяльності за такими напрямками: психологічний, інформаційний, правовий, фізична безпека, захист людини у надзвичайних ситуаціях. Звідси випливають компоненти безпеки життєдіяльності людини: особиста, психологічна, екологічна, соціальна, правова, інформаційна безпека, безпека в умовах надзвичайних ситуацій, глобальна безпека.

Як відомо, професійна компетентність педагога є умовою ефективності організації навчально-виховного процесу. Основний зміст особистості безпечного типу формується, розвивається й удосконалюється у навчанні, вихованні, яке організовується, спрямовується, прогнозується і здійснюється під керівництвом вчителя БЖД у різних формах педагогічної взаємодії.

Передусім зазначимо, компетентнісний підхід зорієнтовано на кінцевий результат освітнього процесу, спрямовується на формування у майбутнього фахівця готовності ефективно використовувати потенційні можливості (знання, уміння, навички, цінності, психологічні особливості) та зовнішні ресурси (інформаційні, людські, матеріальні) для досягнення поставленої мети. Компетентність характеризує ступінь „включення” до активної діяльності, здатність ефективно діяти у конкретних ситуаціях, мобілізуючи при цьому знання, уміння, досвід, цінності та ін. За І. Зимньою, компетентнісний підхід характеризується посиленням як власне прагматичної, так і гуманістичної

спрямованості освітнього процесу [3, с. 17].

Компетентність є системною якістю фахівця, що формується, розвивається у процесі навчання (діяльності) й удосконалюється в практичній діяльності. Компетентність розглядається як система базових характеристик, які визначають професійний успіх і можуть бути описані в термінах поведінки, можуть бути оцінені якісно й кількісно, тобто „компетентність” є технологічною й піддається діагностиці. Як свідчить дослідження В. Томакова, дефініція „компетентність” фіксує якісні характеристики, що мають відношення до всіх „компонентів” „діючого” професіонала, що передбачає відповідні психолого-педагогічні технології розвитку компетентностей фахівця через навчальну діяльність в процесі його підготовки у професійному навчальному закладі [7, с. 19].

За нашим переконанням, в організації професійної підготовки вчителя безпеки життєдіяльності особливо важливу роль відіграє формування його професійної компетентності й культури, в основу яких має бути покладено системне антропологічне знання, що забезпечує єдність і взаємозв'язок соціогуманітарної, культурологічної, психолого-педагогічної і спеціальної підготовки вчителя. У широкому розумінні професійна компетентність вчителя безпеки життєдіяльності тлумачиться як відповідна певній компетенції здатність вчителя здійснювати педагогічну діяльність із урахуванням специфіки курсу „Основи безпеки життєдіяльності” [1]. Більш деталізоване визначення професійної компетентності вчителя безпеки життєдіяльності можна сформулювати так [5, с. 18]:

- тип освітнього результату, що ґрунтується на фундаментальній науковій освіті, є умовою готовності до творчого розв'язання освітніх задач, проектування і здійснення пізнавальної, комунікативної і ціннісно орієнтованої діяльності особистості безпечного типу поведінки;

- системна реалізацію сформованих професійно значущих установок і особистісних якостей, теоретичних знань і практичних умінь щодо безпеки життєдіяльності; здатність ефективно організувати освітній процес у галузі безпеки життєдіяльності відповідно до сучасних принципів і вимог.

За Е. Ребко, якість професійної компетентності фахівця безпеки життєдіяльності – міждисциплінарна категорія, що розкривається через внутрішню визначеність її компонентів, їх властивостей, стадій, етапів розвитку, яка відображає відповідність

очікувань суспільства і вимог освітньої галузі „Безпека життєдіяльності”, виробництва, культури, економіки досягнутому фактичному результату професійної освіти, втіленому в інтеграційних якостях особистості фахівця-професіонала і продуктах його професійної діяльності.

Аналіз зарубіжної специфіки прийому на роботу вчителів, здійснений В. Гафнером [1], дає підстави для висновку про те, що вступу на посаду вчителя безпеки життєдіяльності повинен передувати обов'язковий попередній відбір на професійну придатність до педагогічної діяльності і спеціальна психолого-педагогічна підготовка. Доцільно використовувати спеціальні програми моніторингу якості професійної підготовки, які дозволяють сформувати цілісне уявлення про особливості індивідуального професійного розвитку вчителя БЖД.

Виходячи з позицій системного підходу, учитель з основ БЖД має володіти знаннями про правила безпечної поведінки (про джерела небезпеки, заходи її попередження і способах уникнути); уміннями без поразки діяти в ситуаціях, надзвичайних і небезпечних для здоров'я людини; володіти методиками навчання безпеки життєдіяльності людини. Для успішної педагогічної діяльності вчителю необхідні не тільки знання, уміння, компетенції, набуті у вищому навчальному закладі, але й готовність до неперервної самоосвіти і саморозвитку, творча самореалізація, комунікабельність, відповідальність і т. д. Незаперечною є важливість сформованості стійких професійних цінностей вчителя БЖД, які становлять підґрунтя гуманістичної позиції особистості педагога, визначають характер взаємовідносин суб'єктів педагогічного процесу, сприяють соціалізації, формуванню свідомого ставлення до особистої і колективної безпеки (за С. Лабутиною). Професійні цінності вчителя безпеки життєдіяльності включають духовні, інтелектуальні (цінності – знання, цінності – уміння), етичні (цінності – ставлення до педагогічної діяльності), екологічні (цінності – дії), естетичні (цінності – якості особистості), матеріальні цінності, а також цінності безпечної життєдіяльності (цінності – поведінки педагога і цінності безпечної педагогічної діяльності). Виокремлені цінності педагога є основою гармонії інтелектуальних (розумових) і етичних сил людини в усвідомленні важливості особистої і колективної безпеки учнів.

Перспективними напрямками досліджень порушеної проблеми є такі: науково-методичне забезпечення курсу „Безпека

життєдіяльності” з метою наближення практичної складової фахової підготовки випускників педагогічних ВНЗ до реальних потреб навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи; розробка методики викладання БЖД у педагогічних вищих навчальних закладах із використанням інформаційних технологій; удосконалення процесу формування системи знань, умінь і навичок студентів, розширення їхньої самостійності, розвиток медіакомпетентності та ін.

Література

1. Гафнер В. В. Компетентность учителя ОБЖ и специфика приема на работу учителей за рубежом [Электронный ресурс]. – Режим доступа 15.01.2011: <www.bezopasnost.edu66.ru/media/kompet8.doc>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
2. Гулютин А. 20 лет БЖД на страже личной безопасности [Электронный ресурс]. – Режим доступа 23.04.2010: <<http://217.23.142.178/pubs/14573/>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
4. Михайлов Л. Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности: Учеб. пособ. / Л. Михайлов. – М.: Академия, 2009. – 288 с.
5. Ребко Э. М. Методические условия обеспечения качества профессиональной компетентности будущего специалиста безопасности жизнедеятельности в педагогическом вузе: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Эльвира Михайловна Ребко. – Санкт-Петербург, 2007. – 183 с.
6. Сидорчук Л. А. Підготовка вчителя фізики до викладання основ безпеки життєдіяльності в школі: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Людмила Андріївна Сидорчук. – К., 2002. – 22 с.
7. Томаков В. И. Компетентности – результативно-целевая основа обучения безопасности жизнедеятельности в контексте деятельностного подхода / В. И. Томаков, М. В. Томаков // Успехи современного естествознания. – 2007. – №2. – С. 16-19.

Валерий Анищенко, Олег Падалка ***Профессиональная компетентность учителя*** ***безопасности жизнедеятельности***

Аннотация. В статье освещена сущность профессиональной компетентности учителя безопасности жизнедеятельности. Проанализирована структура профессиональных ценностей учителя безопасности жизнедеятельности в контексте профессиональной компетентности педагога.

Ключевые слова: профессиональная компетентность педагога, профессиональные ценности учителя безопасности жизнедеятельности, безопасность жизнедеятельности.

Valery Anyshchenko, Oleg Padalka

Professional competence of a teacher of Life Safety

Summary. The article provides insight into the peculiarities of the professional competency of teachers of Life Safety. The structure of professional values of teachers of Life Safety in the context of teacher professional competency is analyzed.

Key words: teacher professional competency, professional values of a teacher of Life Safety, Life Safety.

УДК 37.041:377.117.4

**Ольга Баніт,
м. Київ**

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО САМООСВІТИ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ПТНЗ І ВНЗ І-ІІ РІВНЯ АКРЕДИТАЦІЇ

У зв'язку з підвищенням вимог до професійної діяльності інженерно-педагогічних працівників ПТНЗ і ВНЗ І-ІІ рівнів акредитації особливої актуальності набуває проблема їх готовності до самоосвіти, саморозвитку й постійного самовдосконалення. Готовність до самоосвіти – одна з основних категорій професійної педагогіки й психології праці.

Прослідкуємо поняття готовності за С. Гончаренком: “готовність – уміння виконувати певні операції і творчо відходити до їх виконання; знання техніки і технології виробничого процесу, володіння загально трудовими навичками” [6, с. 60].

В історії педагогіки ідея формування готовності до самоосвіти є однією з провідних. Теоретичні основи її були започатковані Я. Коменським, Г. Сковородою, К. Ушинським, В. Сухомлинським, Д. Локком, А. Дістервегом. В їх працях не лише розкривається роль самоосвіти в становленні особистості, але й визначаються загальні шляхи формування готовності до неї. Соціальні проблеми самоосвіти як організаційної структури, “підсистеми” інституту освіти всебічно аналізуються в працях вітчизняних авторів: В. Астахової, І. Гавриленка, М. Головатого,

М. Лукашевича, В. Лугового, В. Солодкова, О. Якуби.

Готовність викладача до самоосвіти А. Кучерявий визначає як складну інтегровану якість особистості, суть якої становить рівень сформованості мотиваційно-орієнтаційного (пошукова діяльність); змістовно-операційного (рівень системних знань, оволодіння навичками, необхідними для даної діяльності); оцінювально-рефлексивного (самоаналіз викладачем підготовки до пошукової діяльності, самооцінка та самокорекція) у їх взаємодії [4, с. 29]. Л. Сорокіна, Т. Єрмакова акцентують увагу на таких компонентах готовності: мотиваційному (відповідальність за виконання завдань, почуття обов'язку); орієнтаційному (знання й уявлення про особливості та умови діяльності, її вимоги до особистості); операційному (володіння способами та прийомами діяльності, необхідними ключовими компетентностями); оцінному (самооцінка власної підготовленості і відповідність процесу розв'язання завдань оптимальним зразкам) [6, с. 178]. На думку А. Шевченко, готовність до самоосвіти є формою складного особистісного утворення, яка обумовлює бажання займатися цим видом діяльності [8, с. 258]. Готовність виступає в єдності двох напрямів – морального та психологічного. Інженерно-педагогічний працівник має володіти не лише обсягом професійних знань, але й такими особистісними якостями, які забезпечують успішність виконання професійних функцій.

Виходячи з потреб самоосвіти, перед інженерно-педагогічним працівником постають завдання: поглиблювати знання за фахом; підвищувати рівень предметної та психолого-педагогічної підготовки; збагачувати вміння новими сучасними педагогічними технологіями, формами, методами навчання; систематично вивчати та поширювати у власній діяльності передовий педагогічний досвід; впроваджувати нові технології навчання. Для вирішення завдань підвищення рівня професіоналізму інженерно-педагогічного працівника можна використовувати різні форми діяльності; зокрема участь у роботі методичних об'єднань, семінарів, конференцій, активне спостереження за навчально-виховним процесом, методична робота в навчальному закладі; відвідування занять досвідчених викладачів; підвищення кваліфікації на курсах. Проте, як стверджує О. Бурлука, навіть систематична участь у цих заходах не розв'язує в повній мірі проблеми підвищення ефективності навчання, вдосконалення технологій викладання, підтверджує у своєму дослідженні [1, с. 10]. Отже, самоосвіта залишається сьогодні головною формою розвитку професіоналізму інженерно-

педагогічного працівника й запорукою його успішної практичної діяльності, а отже і вдосконалення технологій навчання, підвищення його ефективності. Але це є правомірним лише в тому разі, коли інженерно-педагогічний працівник чітко усвідомлює сенс такої роботи і правильно розподіляє зусилля щодо вдосконалення власної педагогічної діяльності.

До засобів самоосвіти відносять: мотиви, цілі та зміст самоосвіти, методи та форми самостійного пошуку, методи та форми самоконтролю та самоаналізу самоосвітньої діяльності [2, с. 19]. Мотиви і цілі побудови власних засобів самоосвіти тісно пов'язані з особистісними цінностями інженерно-педагогічних працівників, з рівнем сформованості їх світогляду, з соціальними умовами.

Методи самоосвіти – це способи, за допомогою яких забезпечується досягнення поставленої мети самоосвіти. Методи і прийоми, які використовуються при реалізації програми самоосвіти, надзвичайно різноманітні: самоспостереження, самоаналіз, самотестування, порівняння себе з іншими колегами; самостимулювання; самопрограмування (складання плану чи програми самовдосконалення), самозобов'язання, самоінструктаж; методи і прийоми самовпливу (самонаказ, самоконтроль, самозаохочення, самопокарання, самозаборона, самозауваження, самокритика, самопереконавання, самопідбадьорювання, самонавіювання, аутотренінг, самозвіт, ведення щоденника самоосвіти тощо).

Особливе місце у переліку методів самоосвіти посідають методи управління своїм психічним станом, тобто методи саморегуляції. До них належать самонавіювання, самопідбадьорювання, самопереконавання, самопримушування, самонаказ, самосхвалення, самоконтроль, самозаохочення, самокритика, аутогенне тренування і т. п.

Всі методи самоосвіти тісно пов'язані між собою, переплітаються, а інколи використовуються майже одночасно. Наприклад, молодий інженерно-педагогічний працівник, який з перших днів роботи прагне розвинути свої комунікативні уміння, переконає себе у тому, що в нього все вийде добре, що він буде відчувати радість від спілкування з учнями, студентами, залишаючись при цьому одночасно вимогливим, уважним, тактовним. Він навіть собі певну позитивну установку на майбутнє спілкування. У реальних умовах, коли потрібно додатково залишитись з аудиторією, не вистачає, здається, душевних сил, педагог наказує собі залишатися терпеливим,

комунікабельним, здатним продовжити професійне спілкування.

Отже, серед форм та методів самоосвіти можна виділити: самостійну роботу з літературою, фаховими виданнями; самостійну роботу з електронними посібниками; вдосконалення знань і вмінь роботи з комп'ютерною технікою; аналіз та узагальнення власної педагогічної діяльності; вивчення досвіду роботи досвідчених викладачів з послідовними висновками та аналізом; розроблення власних методик щодо використання нових технологій навчання; участь у виставках чи конкурсах передового педагогічного досвіду; проведення науково-дослідної роботи. Успіх самоосвітньої діяльності інженерно-педагогічного працівника залежить від того, як він володіє основними засобами самоосвіти. Оскільки однією з ознак сучасності є значне збільшення навчально-методичної літератури, то важливою формою самоосвіти стає самостійна робота з літературою (предметною, методичною, психолого-педагогічною, фаховою). Раніше існувала проблема недостатньої кількості літератури, сьогодні – проблема її якості. Для вибору потрібної літератури викладач може скористатися зручними для нього каталогами (це можуть бути карткові або електронні каталоги). Можливий варіант, коли викладача цікавить цілком конкретна література, про яку розповідали колеги. Але в кожному разі, інженерно-педагогічний працівник, працюючи з літературою, може для зручності скласти свою картотеку або ж занотовувати чи копіювати матеріал, який найбільше його цікавить. Раніше викладач не міг копіювати потрібні йому матеріали як через відсутність приладів, так і через нестачу коштів на це, тому вся інформація переписувалась. Сьогодні можливість копіювання необхідних матеріалів стала реальністю, що створює зручні умови для накопичення професійно значимої інформації. Крім предметної, методичної, психолого-педагогічної літератури все частіше з'являються різні посібники довідкового характеру, які економлять час у пошуку потрібної інформації.

Інженерно-педагогічні працівники, маючи за основу знання, отримані в вищих навчальних закладах, вдосконалюють їх шляхом самоосвітньої діяльності. Після здобуття відповідних знань та вмінь комп'ютерна техніка може бути зручним засобом самоосвіти. Вдосконалення знань та вмінь роботи інженерно-педагогічних працівників з комп'ютерною технікою теж є формою самоосвіти. На сьогоднішній день можливості користування комп'ютерною технікою значно збільшилися: кожен викладач має комп'ютер дома, крім того, можна користуватися комп'ютерною

технікою в навчальному закладі. На сучасному етапі розвитку освіти в Україні всі ПТНЗ та ВНЗ I-II рівня акредитації облаштовані комп'ютерними класами. Можливість використання мережі Інтернет створює додаткові умови для самостійного пошуку інформації, для ефективної діагностики власної діяльності (обмін по Інтернету методичними розробками, рецензування цих розробок). У недалекій перспективі стане можливим обмін відеоматеріалами власними чи зібраними з різних джерел. Ефективність засвоєння знань та вмінь студентів при впровадженні в навчальний процес засобів інформаційних технологій навчання залежить від педагогічних програмних засобів та від уміння інженерно-педагогічних працівників користуватися комп'ютерною технікою [3, с. 151]. Кількість педагогічних програмних засобів навчання зростає і збільшується на сьогоднішній день кількість літератури щодо використання цих засобів та комп'ютерної техніки. Це створює додаткові зручні умови для самовдосконалення вмінь та навичок користування комп'ютером, дозволяє використовувати комп'ютер: при підготовці до занять, при подачі нового матеріалу, при проведенні тестування (тематичний контроль, семестровий контроль, іспит), при організації інтерактивних форм роботи, для доступу до бібліотек, для створення власних навчальних програм.

Важливою формою самоосвіти інженерно-педагогічних працівників є аналіз та узагальнення власної педагогічної діяльності. Результативність цієї форми самоосвіти можлива у випадку погляду на свою діяльність з боку та об'єктивної оцінки її. Інженерно-педагогічний працівник, який зможе це зробити, зможе і виділити певні недоліки у своїй діяльності, проаналізувати та узагальнити їх. Найважче це вдається молодим спеціалістам, які не мають достатнього досвіду. Тому їм можна порадити звернутися до досвідчених педагогів для здійснення ними детальної характеристики заняття після його відвідування. В нинішній час багатьом інженерно-педагогічним працівникам може бути доступним відеозапис власних занять. Тоді він сам зможе охарактеризувати та проаналізувати власне заняття, порівняти його із заняттями інших викладачів, зокрема, оцінити відповідність своєї роботи основним вимогам сучасності.

Важливим у формуванні вмінь аналізувати власну педагогічну діяльність є знання інженерно-педагогічним працівником кваліфікаційних характеристик, які містять перелік вимог до професіоналізму педагога. Педагогічний самоаналіз та співставлення рівня власної кваліфікації з сучасними вимогами

суспільства та освіти лежать в основі визначення змісту самоосвіти інженерно-педагогічних працівників. Вивчення досвіду відомих викладачів та професорів відіграє також важливу роль у здійсненні самоосвітньої діяльності. Варто, щоб інженерно-педагогічний працівник мав можливість відвідувати заняття викладачів не лише того навчального закладу, де працює. Зараз є можливість знайомитися з методикою роботи викладачів навчальних закладів області, України та навіть закордону. Інженерно-педагогічні працівники можуть ділитися і своїм досвідом роботи, своїми досягненнями в педагогічній діяльності на сторінках фахових методичних журналів чи посібників, на електронних сайтах мережі Інтернет, прислухаючись потім до відгуків колег у подальшому здійсненні навчально-виховного процесу.

Вершиною глибокого вивчення нових актуальних проблем навчання, виховання та методики викладання є науково-дослідницька робота інженерно-педагогічних працівників. Це складна, багатопланова робота. Можна виділити кілька її етапів: обрання теми та обґрунтування її актуальності; складання плану роботи; вивчення теоретичних та психологічних основ вибраної теми; опрацювання її історії розвитку в нашій країні та за кордоном; створення рекомендацій, розробок для подальшого діагностування; проведення експериментальної роботи висвітлення її на сторінках преси, у доповідях та повідомленнях; опрацювання результатів експерименту та їх аналіз; систематизація та узагальнення проведеної роботи; представлення власних ідей у колективі, в періодичній фаховій літературі, на семінарах та конференціях.

Педагогічне керівництво самоосвітою інженерно-педагогічних працівників ПТНЗ та ВНЗ I-II рівня акредитації полягає в ознайомленні їх з фізіологічними, соціальними та психолого-педагогічними особливостями процесу самоосвіти, у правильній орієнтації та консультуванні, в допомозі вибору ними найбільш раціональних форм, методів, прийомів та засобів самоосвіти, визначенні послідовності процесу самоосвіти. Основний критерій оцінки готовності інженерно-педагогічних працівників до самоосвіти визначається рівнем сформованості в особистості прагнення до самовдосконалення.

Характеристика засобів самоосвіти інженерно-педагогічних працівників дозволяє стверджувати, що умови для здійснення самоосвітньої діяльності змінюються з плином часу: з'являються нові засоби самоосвіти, додаткові умови для їх

здійснення та вдосконалення власної педагогічної діяльності. Все це призводить до підвищення рівня розвитку професійної компетентності інженерно-педагогічних працівників та рівня знань, умінь, навичок їх студентів, до виконання завдань сучасної професійно-технічної освіти. Таким чином, формування потреби в самоосвіті та готовності до самовдосконалення, як засобу розвитку творчої особистості є нагальною вимогою сьогодення. Підтвердження цьому знаходимо в О. Малихіна [5, с. 49]. Отже, серед перспективних напрямів наукових пошуків порушеної проблеми виокремимо такі: оволодіння методиками самоосвіти, застосування сучасних технологій в самоосвіті, розробка орієнтовної програми та методичних рекомендацій щодо готовності інженерно-педагогічних працівників ПТНЗ та ВНЗ I-II рівнів акредитації до самоосвіти.

Література

1. Бурлука О. В. Самоосвіта особистості як соціокультурне явище: автореф. дис.... канд. філос. наук: 17.00.01 "Теорія та історія культури" / О. В. Бурлука. – Х., 2005. – 16 с.
2. Буряк В. Умови та засоби самоосвіти студентів / В. Буряк // Вища школа. 2002. – №6. – С. 18-29.
3. Каушан Т. Н. Педагогічні умови формування готовності до самоосвіти у студентів ВНЗ. / Т. Н. Каушан // Пед. науки: зб. наук. праць / Миколаївський державний університет. – 2006. – Вип. 2. – Т. 1 – С. 150-156.
4. Кучерявый А. Г. Профессиональное самовоспитание будущих педагогов в процессе их целостной подготовки: [Монография]. – Вища школа, 1999. – 224 с.
5. Малихін О. В. Формування потреби в самоосвіті як засобу розвитку творчої особистості вчителя. / О. В. Малихін // Творча особистість учителя; проблеми теорії і практики: зб. наук. пр. / НПУ ім. Драгоманова, – К., 1999. – Вип. 3 – С. 48-55.
6. Професійна освіта: Словник: Навч. посіб. / Укладач С. У. Гончаренко та ін.; За ред. Н. Г. Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – 380 с.
7. Сорокина Л. Н., Ермакова Т. Г. Проблемы самообразования и организация самостоятельной познавательной деятельности студентов. // Вісник нац. техн. ун-ту України. – К., 2003, №2. – С. 177-180.
8. Шевченко А. А. Готовність майбутнього вчителя іноземної мови до самоосвіти як педагогічна проблема. // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. / Запорізький обл. ін-т післядипломної педагогічної освіти. – К.; Запоріжжя, 2004. – Вип. 32. – С. 257-261.

Ольга Банит

Формирование готовности к самообразованию инженерно-педагогических работников ПТУ и ВУЗ I-II уровня аккредитации

Аннотация. Автор рассматривает пути формирования готовности к самообразованию инженерно-педагогических работников ПТУ и вузов I-II уровней аккредитации. В статье проанализировано понятие готовности, представлены формы и методы самообразовательной деятельности, содействующие повышению уровня развития профессиональной компетентности инженерно-педагогических работников и уровню знаний, умений, навыков их студентов.

Ключевые слова: самообразование, инженерно-педагогические работники, готовность, формы и методы самообразовательной деятельности.

Olga Banit

Formation of readiness for self-education of engineer and pedagogical worker vocational schools and universities I-II levels of accreditation

Summary. The author examines ways of formation of readiness for self-education of engineer and pedagogical worker vocational schools and universities I-II levels of accreditation. The author analyzes the concept of readiness, presents the forms and methods of self-education activities, contributing to high levels of professional competence of engineer and pedagogical worker and the level of knowledge, skill of their students.

Key words: self-education, formation of readiness, engineer and pedagogical worker, the forms and methods of self-education activities

УДК 37.01:37.02 (73)

**Наталя Бідюк,
м. Хмельницький**

**КЛЮЧОВІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ
КОМПЕТЕНТНОСТІ АНДРАГОГІВ У США**

Освіта дорослих є процесом, що здійснюється впродовж життя, цілі якого полягають у всебічному розвитку дорослої особистості, її самоактуалізації, саморозвитку, самостійності і відповідальності, здатності адаптуватися до динамічних змін на ринку праці, усвідомленій участі у житті суспільства. Практичний досвід США з цієї проблеми свідчить, що педагогічний персонал, який навчає і працює з дорослими, включає фахівців з різних сфер людської діяльності – соціальної, культурної, освітньої тощо. Команда андрагогів охоплює викладачів,

консультантів, тьюторів, психологів, рекрутерів служб зайнятості, адміністраторів, керівників центрів освіти дорослих, працівників соціальних, медичних і реабілітаційних центрів та інших. Питому вагу становлять фахівці-професіонали: вчителі, викладачі, тьютори, соціальні педагоги, консультанти, психологи, – обов'язковою умовою психолого-педагогічної діяльності яких є спеціальна професійна підготовка з освіти дорослих, постійне підвищення рівня професійної компетентності з проблем навчання різних категорій дорослих, досвід роботи з дорослими.

Проблема формування і розвитку професійної майстерності та компетентності фахівців, які забезпечують освітню підготовку дорослого населення та працюють з ними, висвітлена у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених, зокрема Т. Браже, С. Брукфілда, Г. Вершловського, Р. Гемстри, С. Гончаренка, К. Гоула, Ю. Галагузової, Ю. Калиновського, Д. Кландініна, Л. Лук'янової, Ш. Мерріама, М. Ноулза, П. Феншама та ін. Відсутність у науковій літературі системного аналізу визначеної проблеми, а також нагальна потреба у вивченні провідних ідей зарубіжного досвіду визначили мету статті – розкрити ключові професійно-педагогічні компетентності фахівців, які здійснюють навчання дорослих у США.

Грунтуючись на підходах провідних американських науковців К. Гоула та М. Ноулза щодо визначених умов психолого-педагогічної діяльності андрагогів, їхньої кваліфікаційної характеристики, аналізу особливостей професійної підготовки фахівців у галузі освіти дорослих, а також виявлених особливостей професійного навчання дорослих, вважаємо, що педагогічні працівники, які навчають дорослих та працюють з ними, окрім глибоких знань у предметній сфері, повинні володіти спеціальними знаннями і якостями, бути компетентними у своїй справі.

У тлумачному словнику “компетентний” пояснюється як такий, який має достатні знання в будь-якій галузі, добре обізнаний, тямущий, а “компетентність” – як поінформованість, обізнаність, авторитетність [1].

У документах Міжнародної комісії Ради Європи поняття компетентності розглядається як загальні або ключові уміння, базові уміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, крос-навчальні уміння або навички, ключові уявлення, опори або опорні знання. На думку експертів Ради Європи, компетентності передбачають спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні й соціальні потреби,

комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок. Згідно з трактуванням Міжнародного комітету стандартів для навчання, виконання та управління, поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано здійснювати певну діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить перелік знань, навичок і уявлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення стандартів у професійній галузі або певній діяльності [2, с. 6].

Американські експерти вважають компетентним андрагогом особистість, яка має високий рівень міжособистісної, психолого-педагогічної й організаційної взаємодії з усіма категоріями дорослого населення.

Безперечно, професійна компетентність фахівців у сфері професійного навчання дорослих є значно ширшою за професійну компетентність будь-якого педагога у предметній сфері і пов'язана як зі знаннями специфіки індивідуальних особливостей дорослих як суб'єктів навчання, так із навичками та вміннями організації навчання дорослих. Відповідно ключовими компетентностями андрагогів, які працюють з дорослими, можна вважати вміння здійснювати процеси навчання дорослих; постійно удосконалювати знання з фаху; здійснювати розробку змісту навчальних планів і програм відповідно до потреб дорослих; збагачувати методичний арсенал, використовуючи інноваційні технології; проводити дослідно-експериментальну роботу; розвивати соціальні та культурні цінності навчання дорослих. Водночас важливе значення мають вміння працювати диференційовано, у групі та в команді, мобільність і оновлений спосіб мислення, вміння контролювати і стимулювати навчання дорослих. Таким чином, професійну компетентність андрагогів можна охарактеризувати як єдність чотирьох складових: когнітивної (наявність системи педагогічних і спеціальних предметних знань, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток); операційно-технологічної (володіння методами, технологіями, способами педагогічної взаємодії на високому рівні); особистісної (етичні й соціальні позиції й установки, риси особистості фахівця, відповідальність за результати своєї професійної діяльності); індивідуальної (володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності у межах професії, готовність до професійного зростання, вміння раціонально організувати свою діяльність без перевантажень). Розвиток професійної компетентності андрагога передбачає

організацію та самоорганізацію навчальної роботи слухачів на андрагогічних та акмеологічних засадах.

Відомі американські вчені Р. Брокет, Ш. Мерріам, А. Нокс вважають, що сучасні уявлення про андрагога припускають дві складові його професійної підготовки: знання, уміння і навички з фаху і наявність спеціальних андрагогічних знань, умінь і навичок щодо особливих методів, прийомів і форм роботи з дорослими [3, с. 226]. Водночас вони застерігають, що інколи функції педагогічних працівників, які здійснюють навчання дорослих, в основному обмежуються передаванням і розподілом знань. Процес навчання набуває предметно орієнтованого характеру і не сприяє розвитку в дорослих потреби у самостійному опануванні нових знань. Відтак своєчасною є реалізація в навчанні дорослих проблемного підходу, спрямованого на вирішення практичних завдань виробничої діяльності.

У контексті дослідження становить інтерес розроблена В. Дайером і Дж. Врендом десятибальна шкала оцінювання професійних компетентностей консультанта, яка містить низку умінь, а саме: уміння ставити питання, аналізувати й досліджувати проблему; уміння повідомляти інформацію; уміння виділяти ключові моменти для кращого розуміння клієнтом; уміння підтримувати клієнта, зменшувати хвилювання, що заважають розв'язанню проблем; уміння встановлювати контакти з клієнтом, співвідносити життєві факти з основною проблемою; уміння формулювати та перевіряти гіпотези щодо поведінки клієнта; уміння виявляти та ідентифікувати емоції клієнта; уміння відтворювати отриману інформацію в іншому інтерпретуванні для кращого розуміння й усвідомлення окремих моментів; уміння отримувати задоволення від кінцевого результату [4, с. 78–79].

На підставі узагальнень результатів досліджень американських педагогів виявлено *ключові* професійно-педагогічні компетентності андрагогів у США, зокрема: предметно-методичну, психологічну, інформаційно-комунікаційну і загальнонаукову.

Предметно-методична компетентність передбачає володіння і цілеспрямоване вдосконалення предметних і методичних компетентностей під час викладання конкретного предмета. Така компетентність вимагає від сучасного андрагога удосконалення своєї педагогічної майстерності впродовж життя. Сформована предметно-методична компетентність дає можливість андрагогу: аналізувати й оцінювати кращі педагогічні досягнення в галузі методики викладання; удосконалювати вміння викладання

свого предмета; застосовувати новітні засоби й технології; здійснювати рефлексію формування власної методики викладання; здійснювати моніторинг досягнень дорослих слухачів з предмета; розповсюджувати власний досвід викладання предмета; володіти сучасними педагогічними технологіями навчання дорослих, основними методичними та педагогічними критеріями використання інноваційних технологій в освітньому процесі тощо.

Психологічна компетентність передбачає здатність андрагога: використовувати особистісно орієнтований підхід у навчанні дорослих; створювати творчу атмосферу під час занять; стимулювати інтерес до навчання; розв'язувати конфлікти в групі та надавати консультативну допомогу і соціальну підтримку; володіти системою знань про закономірності спілкування й способи управління індивідом і групою; адекватно поводитися у дорослому колективі; досконало оперувати знаннями з психології; застосовувати новітні методики керування конфліктами, володіти уміннями психолого-педагогічної діагностики та психологічного консультування; володіти системою знань про дорослу людину як суб'єкта освітнього процесу, її вікові, індивідуальні особливості, соціальні чинники та закономірності психічного розвитку, а також чинники, що сприяють особистісному зростанню; демонструвати довіру до дорослого впродовж навчання; визнавати і поважати внутрішню мотивацію поведінки і діяльності; бути експертом та джерелом досвіду; виявляти активність у взаємодії, не перетворюючись на стороннього спостерігача тощо.

Необхідним елементом психолого-педагогічного інструментарію андрагога в його професійній діяльності, важливим чинником в налагодженні партнерських стосунків між учасниками навчально-виховного процесу є толерантність. Так, американський психолог А. Маслоу, один із лідерів гуманістичного напрямку та один із засновників терміна “гуманістична психологія”, серед рис психологічного портрету самоактуалізованої особистості визначив саме терпеливе ставлення до себе та інших [5, с. 103].

Загальнонаукова компетентність передбачає здатність андрагога отримувати необхідну інформацію щодо наукових відкриттів, відстежувати нові розробки вчених, прогнозувати можливості застосування у навчально-виховному процесі; знати історію розвитку андрагогічних концепцій; володіти системою знань з філософії і соціології освіти дорослих, теорії і психології навчання дорослих тощо.

Загальнокультурна компетентність передбачає володіння

національною та світовою культурною спадщиною, культурою міжособистісних стосунків, дотримання принципів толерантності. Сформована загальнокультурна компетентність дозволяє: аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення етнічної, американської та світової науки й культури, орієнтуватися в сучасному культурному просторі; застосовувати засоби й технології міжкультурної взаємодії; користуватися рідною та іноземними мовами, доцільно застосовувати мовленнєві навички та норми відповідної мовної культури, символіку, жести в процесі комунікації; застосовувати методи самовиховання, орієнтованих на систему індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей, для розробки й реалізації стратегій і моделей поведінки та кар'єри; опановувати й реалізувати моделі толерантної поведінки та стратегії конструктивної діяльності в умовах культурного, мовного, релігійного розмаїття; володіти системою знань про сучасні концепції суспільствознавства, інформаційні процеси в природі і суспільстві, механізми саморегуляції і саморозвитку суспільства тощо.

З розвитком інформаційних технологій та їхнім впливом на розвиток всіх галузей американського суспільства особливої актуальності набуває проблема володіння андрагогом *інформаційно-комунікаційною компетентністю*, що передбачає здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного інформаційного суспільства. Інформаційно-комунікаційна компетентність містить три складові, що відповідають окремим видам діяльності андрагога: загальну, діагностичну, предметно-орієнтовану.

Загальна інформаційна компетентність – це здатність андрагога використовувати інформаційно-комунікаційні технології для забезпечення навчального процесу, створювати текстові документи, таблиці, малюнки, діаграми, презентації, комп'ютерні графічні об'єкти тощо. Під час самопідготовки і самовдосконалення, а також пошуку необхідної інформації андрагогу, зокрема тьютору, необхідно використовувати Інтернет-технології, телеконференції, локальні мережі, бази даних, інтерактивні дошки тощо. *Діагностична інформаційна компетентність* допомагає аналізувати досягнення дорослих слухачів під час навчання, зокрема здійснювати моніторинг, проміжне діагностування, електронне тестування, прогнозування тощо. Діяльність андрагогів неможливо уявити без застосування у навчальному процесі електронних підручників, енциклопедій,

готових навчальних програм, демонстраційних матеріалів тощо. Саме тому здатність андрагога поєднувати готові електронні продукти у своїй професійній діяльності визначає *предметно-орієнтовану* інформаційну компетентність.

На основі аналізу психолого-педагогічних умов діяльності андрагога встановлено, що вона полягає у навчанні, консультуванні, наданні соціальної допомоги і виконанні організаційно-управлінських функцій в суспільстві дорослих людей. Основними вимогами до професійно-педагогічної компетентності андрагогів є: усвідомлення особистісної та соціальної значущості своєї професії; знання загальних закономірностей розвитку природи і суспільства; володіння цілісною уявою про освіту; володіння системою знань і уявлень про людину, системою знань про закономірності і принципи освітнього процесу і уміння використовувати їх у своїй професійній діяльності; володіння системою знань про взаємозв'язки фізичного, психічного і соціального здоров'я людини і суспільства; знання форм, методів наукового пізнання і їхньої еволюції; розуміння ролі науки в розвитку суспільства; володіння сучасними методами пошуку, обробки і використання інформації; здатність до самоаналізу, розвитку своїх творчих здібностей і підвищення кваліфікації; уміння знаходити, приймати і реалізовувати управлінські рішення у своїй діяльності; володіння культурою мислення, мови, спілкування; здатність до проектної діяльності на основі системного підходу; знання законодавчої бази тощо.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови : [з дод. і допов.] / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.: Ірпінь : Перун, 2005. – 1728 с.
2. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO) : Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft). Quality education and competencies for life; Workshop 3 // Background Paper. – 2004. – № 34. – P. 6.
3. Merriam S. Handbook of adult and Continuing Education / S. Merriam. – M. ; Cunningham : Merriam & Phyllis, 1999. – 586 p.
4. Dyer W. Counseling Techniques That Work: Applications to Individual and Group Counseling / W. Dyer, J. Vriend. – N. Y.: Funk & Wagnalls Co, 1977. – 288 p.
5. Maslow A. H. Toward a Psychology of Being / A. N. Maslow. – N. Y. : Van Nostrand, 1968. – 367 p.

Наталья Бидюк

Ключевые профессионально-педагогические компетентности андрагогов в США

Аннотация. В статье рассмотрена суть понятия компетентности; исследованы подходы ученых США к проблеме профессионально-педагогической компетентности специалистов, осуществляющих обучение взрослых; раскрыты ключевые профессионально-педагогические компетентности андрагогов, в особенности предметно-методическая, психологическая, информационно-коммуникационная, общенаучная.

Ключевые слова: компетентность, андрагог, взрослый, предметно-методическая компетентность, психологическая компетентность, информационно-коммуникационная компетентность, общенаучная компетентность.

Natalya Bidyuk

Key professional and pedagogical competences of adult educators in the USA

Summary. The article reveals the content of competence. There have been investigated the US scientists' approaches to the problem of professional and pedagogical competences of adult educators. The key professional and pedagogical competences of adult educators such as methodical, psychological, informational and communicative, general scientific have been considered.

Key words: competence, andragog, the adult, as methodical competence, psychological competence, informational and communicative competence, general scientific competence.

УДК 37.01.008:373.5.035:613

Галина Воскобойнікова,
м. Бердянськ**ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ МЕДИКО-
ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СИСТЕМІ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Серед сучасних підходів до вивчення проблем професійної підготовки майбутніх педагогів, а саме: особистісно орієнтованого, системного, діяльнісного, комунікативно-діалогічного, синергичного та ін., особливо актуальним для

подальшого вдосконалення якості педагогічної освіти є компетентнісний підхід.

Сучасний педагог повинен вирішувати свої професійні завдання в відповідності до запитів суспільства і часу, також вирішувати протиріччя у взаємозв'язку педагогічної науки і практики, застосовуючи набуті професійні знання, уміння та навички, тому формування ключових фахових компетентностей є основним завданням системи професійної підготовки майбутніх педагогів. Підготовка педагогічних працівників нової генерації, здатних на високому фаховому рівні здійснювати просвітницько-виховну, профілактично-оздоровчу роботу в навчальних закладах всіх рівнів акредитації, цим якісно поліпшити соціокультурне середовище, в якому будуть розвиватись наші діти є також актуальною проблемою розвитку суспільства і освіти.

Якісний педагогічний процес у ВНЗ, що забезпечуватиме високий фаховий рівень підготовки майбутніх педагогів, можливо здійснити шляхом впровадження педагогічного проектування.

У науково-педагогічній літературі, що висвітлює впровадження педагогічного проектування у навчально-методичну роботу вищих педагогічних навчальних закладів з точки зору компетентнісного підходу до підготовки майбутніх педагогів, дозволив виявити особливості процесу педагогічного проектування: полінауковість – використання широкого кола наукової інформації та наукових знань; високий рівень організації педагогічних проектів в структурному та функціональному рівнях, побудова на інтелектуальному та ціннісному, інформаційному визначенні умов, що сприяють цілеспрямованому розвитку змінюваних об'єктів; необхідне вивчення рівня розвиненості об'єкту проектування та тенденцій його змін; нелінійний, варіативний характер, визначаючий наявність зворотного зв'язку між об'єктом проектування та педагогом, що проектує експериментальні дії; здійснення педагогічної діяльності з урахуванням особистісного змісту педагогічної дії і саморозвитку, самовдосконалення майбутнього педагога: гнучкість педагогічного проекту, можливість корекції педагогічного впливу; обов'язкова рефлексія на всіх етапах впровадження педагогічного проекту; внесення ефективних змін у проект, зовнішня експертна оцінка педагогічного проекту

Педагогічне проектування ґрунтується на використанні методів діагностики, прогнозування, моніторингу, моделювання, конструювання, програмування та ін. [2; 4].

У відповідності до компетентнісного підходу необхідна спрямованість процесу професійної підготовки майбутніх учителів на формування фахових компетентностей, які є визначальними у майбутній педагогічній діяльності, конкурентоспроможності, отже відповідності рівня фахової підготовки до завдань професійної діяльності [3; 5].

Оздоровча спрямованість педагогічного процесу у ЗНЗ та ВНЗ сприятиме впровадженню безперервної валеологічної освіти, забезпечуватиме попередження порушень росту і розвитку, а також виникнення патологічних станів у дітей та молоді[1].

Метою статті є обґрунтування основ проектування педагогічного процесу формування медико-валеологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі їх професійної підготовки.

Реалізація ефективного педагогічного процесу повинна забезпечити компетентнісну модель підготовки майбутніх учителів початкової школи, орієнтовану за запити ринку праці та соціальні запити. З метою організації ефективного педагогічного процесу формування медико-валеологічної компетентності, як однієї з ключових фахових компетентностей в системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, визначили етапи у відповідності до завдань педагогічного проектування: діагностичний, констатуючий, прогнозуєчий, етап розробки та впровадження, аналітико-корегуючий та оцінно-результативний.

На діагностичному етапі нами вивчено та здійснено аналіз нормативної та варіативної частин навчальних планів підготовки майбутніх учителів початкової школи відповідно діючого галузевого стандарту вищої освіти (ГСВО).

Нормативна частина ГСВО підготовки бакалаврів за спеціальностями “Початкове навчання” та “Початкова освіти і практична психологія” складає 135 кредитів навчальних дисциплін, з них — п’ять навчальних дисциплін медико-біологічного та медико-валеологічного спрямування, що забезпечують базовий рівень медико-валеологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи, відповідно це становить 12 кредитів (432 години, 8,15% обсягу навчального часу нормативної частини) для підготовки бакалаврів за спеціальністю “Початкове навчання” та 13,5 кредитів (484 годин, 10% обсягу навчального часу нормативної частини) для підготовки бакалаврів за спеціальністю “Початкова освіта і практична психологія”.

Варіативна частина ГСВО підготовки бакалаврів за

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

спеціальностями “Початкове навчання” та “Початкова освіта і практична психологія” складає 20 кредитів (780 годин, 15% від загального обсягу навчального часу, відведеного на підготовку бакалавра), містить 3 навчальних дисципліни, з яких 6 тем лекційних та 6 тем практичних занять і семінарів, обсягом 48 навчальних годин (6,15% загального обсягу навчального часу варіативної частини) відводяться для інтегрованого змісту (рис. 1).

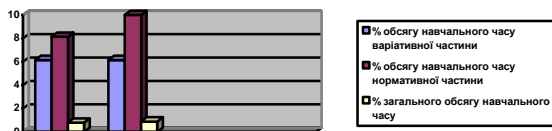


Рис. 1. Порівняльний аналіз обсягу навчального часу дисциплін медико-біологічного та медико-валеологічного напрямку у нормативній та варіативній частинах навчальних планів підготовки бакалаврів за спеціальностями “Початкове навчання” та “Початкова освіта і практична психологія”

Проведено інтегративне тестування студентів IV курсів факультету початкової освіти та практичної психології та визначено рівень сформованості медико-валеологічної компетентності в процесі професійної підготовки бакалаврів (рис. 2).



Рис. 2. Діаграма сформованості рівня медико-валеологічної компетентності студентів.

Діагностичний та констатуючий етапи дослідження дозволили встановити рівень медико-валеологічної компетентності студентів в процесі вивчення навчальних дисциплін медико-біологічного та медико-валеологічного спрямування, що входять до нормативної та варіативної частин навчальних планів підготовки майбутніх учителів початкової

школи та виявити недосконалість діючого педагогічного процесу, а саме: недостатність впровадження і використання інноваційних педагогічних технологій у вивченні навчальних модулів медико-валеологічного спрямування, отже неготовність майбутніх учителів початкової школи до впровадження інноваційних педагогічних технологій у навчально-виховний процес у початковій школі.

На прогнозуючому етапі та етапі розробки і впровадження нами здійснено проектування введення змістових модулів у навчальні програми дисциплін медико-валеологічного напрямку, які забезпечують використання інноваційних педагогічних технологій у їх вивченні, а також проектування розробки і впровадження навчальної програми навчальної дисципліни “Сучасні технології викладання основ здоров’я у початковій школі” на етапі професійної підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліст-магістр. Розроблено і впроваджено навчально-методичне забезпечення за кредитно-модульною системою.

Протягом двох років вивчення студентами навчальної дисципліни “Сучасні технології викладання основ здоров’я у початковій школі” нами здійснено аналіз і корегування навчально-методичного забезпечення шляхом моніторингу якості педагогічного процесу, педагогічного впливу, навчання та успішності студентів на оцінно-результативному етапі.

На завершальному етапі нами розроблено і впроваджено навчальний посібник “Сучасні технології викладання основ здоров’я у початковій школі”.

У процесі аналізу проблеми особистісто-професійного становлення майбутнього учителя початкової школи у вищих навчальних закладах, принципово важливим є формування медико-валеологічної компетентності в системі професійної підготовки, оскільки саме означена фахова компетентність забезпечує збереження та зміцнення здоров’я молодших школярів.

Таким чином педагогічне проектування є ефективним інструментом постановки та організації педагогічного процесу, сприяє цілеспрямованому педагогічному впливу в системі професійної підготовки майбутніх педагогів, формуванню фахових компетентностей та вдосконаленню їх професійного розвитку та зростання.

Перспективами подальших пошуків у досліджені проблеми постановки педагогічного процесу формування медико-

валеологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи є розробка і впровадження навчальних програм модулів медико-валеологічного напрямку варіативної частини навчальних планів підготовки майбутніх учителів початкової школи у відповідності до вимог Європейської кредитно-трансферної системи, що сприятиме підвищенню якості їх професійної підготовки.

Література

1. Гринькова М. В. Валеологічна освіта – шлях формування цінностей життя та здоров'я молодого покоління / М. В. Гриньова // Матеріали II міжнародної науково-практичної конференції “Здорове довкілля – здорова нація” – Бердянськ, 2010. – С. 16-17.
2. Баловсяк Н. Інформаційна компетентність фахівця./ Н. Баловсяк // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – №5. – С. 21-28.
3. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / І. А. Зязюн // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія. – К.- Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. – С. 10-18 с.
4. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – №3. – С. 20-26.
5. Трофименко Ю. В. Некоторые аспекты компетентного подхода с позиций основных требований к современной системе образования / Ю. В. Трофименко // Педагогические науки. – 2008. – №2. – С. 57-61.

Галина Воскобойникова

Педагогическое проектирование формирования медико-валеологической компетентности в системе профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы

Аннотация. В статье отражена проблема внедрения компетентного подхода к профессиональной подготовке будущих учителей начальной школы, формированию одной из ключевых компетентностей будущего учителя начальной школы – медико-валеологической и использованию педагогического проектирования в процессе формирования отмеченной компетентности. Определены основные этапы в соответствии с заданиями педагогического проектирования: диагностический, констатирующий, прогнозирующий, этап разработки и внедрения, аналитико-корректирующий, оценочно-результативный и поэтапно раскрыта сущность педагогического проектирования формирования медико-валеологической компетентности будущих учителей начальной школы, изложены

результаты исследования.

Ключевые слова: компетентностный подход, педагогическое проектирование, медико-валеологическая компетентность, педагогический процесс, профессиональная подготовка, педагогическое влияние, инновационные технологии.

Galina Voskoboynicova

Pedagogical planning of forming of medical-valeological competence in the system of professional preparation of future teachers of initial school

Summary. In the article the problem of introduction of the competence going is reflected near professional preparation of future teachers of initial school, to forming of one of key competence of future teacher of initial school of medical-valeological and use of the pedagogical planning in the process of forming of the marked competence. The basic stages are certain in accordance with the tasks of the pedagogical planning : diagnostic, establishing, forecasting, design and introduction time, analytically correction and evaluation-effective and essence of the pedagogical planning of forming of medical-valeological competence of future teachers of initial school is stage-by-stage exposed and research results are expounded.

Key words: competence approach, pedagogical planning, medical-valeological competence, pedagogical process, professional preparation, pedagogical influence, innovative technologies.

378.09(091)(72)

**Олена Жижко,
м. Київ**

**ФОРМАЛЬНА ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА
ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У МЕКСИЦІ**

У Мексиці до формальної післядипломної освіти належать такі рівні: спеціалізація, магістратура, докторантура. Підготовкою спеціалістів займаються 21,9% ВНЗ Мексики, магістрів – 71,1%, докторів – 7%, з яких 60,1% є державними навчальними закладами, а 39,9% – приватними. Ситуація з післядипломною освітою (estudios de posgrado) вчителів і викладачів мексиканських ВНЗ є досить складною. Це пов'язано з тим, що з 1980 до 1993 року кількість студентів, які навчаються ліценціату, зросла з 731 291 до 1 141 568 осіб, що зумовило необхідність термінової післядипломної підготовки великої кількості викладачів ВНЗ. Внаслідок терміновості підготовка була поверховою і не

відповідала традиційним стандартам фундаментальної класичної університетської освіти [1, с. 85].

Щодо програм післядипломної педагогічної підготовки вчителів взагалі й зокрема вчителів іноземних мов, то зміст педагогічних моделей вищеназваних програм тісно пов'язаний з трьома основними моментами їх еволюції. Кожному з етапів відповідає певна модель університетських центрів педагогічної підготовки. На першому етапі (початок 70 – 80 рр. XX ст.) були створені спеціалізовані центри (йдеться про післядипломну освіту), такі як дидактичні центри, центри навчальних технологій, навчальних служб, нових методів навчання, досліджень в галузі освіти. Другий етап (кінець 80 – 90 рр. XX ст.) характеризується впровадженням програм зі спеціалізації “викладання у вищих навчальних закладах” і, нарешті, третій етап (кінець 90-х рр. – початок XXI ст.) – появою програм магістратур. Наведені три моделі університетських центрів післядипломної педагогічної підготовки в Мексиці паралельно існують і до цього часу [1, с. 87].

У 90-х рр. XX ст. федеральним урядом через Міністерство Національної Освіти створено нові програми й передбачено бюджетні кошти з метою удосконалення підготовки вчителів і викладачів ВНЗ, а також модернізації інфраструктури народних освітніх установ, а саме Програма удосконалення підготовки вчителів і викладачів (Programa de Mejoramiento del Profesorado – PROMEP), Національна Рада з науки і технології (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología – CONACYT); Національна Програма перманентного навчання вчителів, тобто неперервної освіти (Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros – PRONAP); Фонд модернізації вищої освіти (Fondo para la Modernización de la Educación Superior – FOMES); Програма удосконалення викладацького персоналу (Programa de Superación del Personal Académico – SUPERA); Програма підтримки розвитку університетів (Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario – PROADU [2, с. 174].

Перший навчальний відділ для отримання ступеня магістра з прикладної лінгвістики в Центрі викладання іноземних мов Мексиканського Національного Автономного університету започатковано у 1982 р. Перші спроби систематизації інформації про науково-дослідницькі роботи в галузі викладання іноземних мов, що проводяться у Мексиці, здійснено Л. Маккліном у 1978 р. Проте його наукова праця охоплює лише дослідження з

прикладної лінгвістики. У 1993 р. Х. Дасільва та Д. Гільбон аналізують деякі дослідницькі роботи в галузі іноземних мов; у 1996 р. Д. Гільбон і М. Гомес вивчають процес розвитку мовних центрів у ВНЗ Мексики; у 1997 р. М. Часан, Д. Раль, Х. Вальдес публікують збірник робіт магістрантів з прикладної лінгвістики; у 2003 р. Ф. Енсінас та П. Буссен'єрс представляють доповідь про викладання англійської мови у ВНЗ Мексики; у 2005 р. Х. Вальдес публікує каталог досліджень і навчальних програм з лінгвістики, викладання іноземних мов, літератури в Мексиці. Нарешті, у 2007 р. виходить у світ колективна збірка "Дослідження в галузі викладання іноземних мов: перший крок" за редакцією Х. Раміреса, яка є результатом одного із засідань VIII Конгресу досліджень з освіти (м. Ермосійо, штат Сонора, 2005 р.), на якому розглядалася тематика наукових робіт, присвячених питанням викладання іноземних мов і професійної підготовки вчителів даного предмета, що проводяться у ВНЗ Мексики [3, с. 4-5].

Слід зауважити, що в розвитку системи післядипломної підготовки вчителів іноземних мов важливу роль відіграла також діяльність асоціацій іноземних мов: англійської, французької, італійської, португальської, німецької, російської; асоціації лінгвістів: Мексиканська асоціація прикладної лінгвістики (La Asociaciyn Mexicana de Lingñstica Aplicada – AMLA); Асоціації вчителів іноземних мов (La Asociaciyn de Maestros y Maestras de Lenguas Extranjeras – AMMLEX); Асоціації університетських спеціалістів з викладання іноземних мов (Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras – FEULE), а також національні конгреси за різними тематиками щодо іноземних мов та їх викладання [3, с. 8].

На нашу думку, Національні асоціації та Національні конгреси щодо викладання іноземних мов мають значний вплив на консолідацію навчально-методичної та наукової галузі післядипломної підготовки вчителів іноземних мов у Мексиці. Вважаємо, що розвиток процесу організації Національних конгресів має тенденцію до дедалі більшої спеціалізації та якості наукових доповідей. Можна виділити 5 основних тем конгресів з іноземних мов, що проводяться періодично в Мексиці: вживання мови з певною метою; мовні лінгафонні центри для самостійної роботи студентів; сертифікація знань з англійської мови як іноземної; досвід викладання іноземних мов; наукові дослідження в галузі іноземних мов. Щодо першої з тем, то слід наголосити, що

в 1992 та 2005 рр. були проведені колоквиуми з вживання англійської мови з певною метою, ініціаторами яких є викладачі й дослідники таких провідних мексиканських університетів, як Національний Автономний університет Мехіко, Іberoамериканський університет та Автономний університет метрополії.

Стосовно мовних лінгафонних центрів для самостійної роботи студентів, то доцільно зазначити, що в 1994 – 1998 рр. за ініціативою Міністерства освіти Мексики та Британської ради були започатковані 32 таких центри у різних народних університетах Мексики. На даний час існують 145 мовних лінгафонних центрів для самостійної роботи студентів. Перші Національні конгреси за тематикою щодо мовних лінгафонних центрів для самостійної роботи студентів були організовані Британською радою. Останніми роками ВНЗ Мексики самостійно проводять щорічні конгреси, в яких беруть участь представники 32 університетів країни [1, с. 90].

Цікавим є також досвід організації конгресів із сертифікації знань з англійської мови як іноземної в Мексиці. Перший конгрес був проведений у 2003 р. університетом Веракрусу з метою розробки Національної системи сертифікації знань з англійської мови як іноземної (Sistema Nacional de Certificaciyn en Lengua Inglesa). Організатори конгресу визначили такі завдання: проінформувати учасників про існуючі системи викладання, оцінювання та сертифікації знань з англійської мови як іноземної на університетському рівні; розробити серію вимог до володіння англійською мовою, які б стали базою системи сертифікації знань з англійської мови як іноземної на національному рівні.

Досвід викладання іноземних мов також є однією з тематик Національних конгресів з іноземних мов. Мета конгресів, що присвячені даній темі, – ознайомлення з досвідом професійної підготовки вчителів іноземних мов Мексики. Перший з конгресів проведений Британською радою в 1999 р., другий – Автономним університетом Сакатекаса у 2001 р. і третій – Автономним університетом Пуебли у 2005 р. Однак, не зважаючи на те, що ці форуми викликають великий інтерес у вчителів і викладачів іноземних мов різних навчальних закладів, учасники не досягли порозуміння у визначенні спільної мети роботи, а також встановленні міжінституційних зв'язків і розробки спільних

наукових проектів у даній галузі.

Останньою тематикою Національних конгресів з іноземних мов є наукові дослідження в галузі іноземних мов, інтерес до якої виникає разом із започаткуванням в мексиканських ВНЗ перших магістратур з викладання іноземних мов. Лідерами в організації конгресів за даною тематикою є Британська рада (2003 р.), університет Кінтана Роо (2005 р.), Оахакський університет Беніто Хуареса (2005 р.) та університет Гуадалахари (2005 р.). На конгресах виголошено доповіді за такими темами: квалітативні методи дослідження; прикладна критична лінгвістика; дослідження в галузі іноземних мов [1, с. 92].

Крім Національних асоціацій та Національних конгресів, важливу роль у розвитку післядипломної освіти вчителів іноземних мов відіграють періодичні видання, які висвітлюють питання викладання іноземних мов. Журнал прикладної лінгвістики (*Revista de Lingüística Aplicada*) Мовного центру Національного Автономного університету Мехіко; *Nop'Tik* Автономного університету Чіапасу; *Avatar* університету Веракрусу; *Mextesol Journal* Мексиканської асоціації вчителів англійської мови – MEXTESOL; *Chemins Actuels* Мексиканської асоціації французької мови – AMIFRAN; *Lenguas en Contexto* Автономного університету Пуебли; *ReLingüística Aplicada* Мексиканської асоціації прикладної лінгвістики – AMLA, та інші наукові журнали дають змогу науковцям публікувати результати своїх досліджень, мати інформацію щодо нових тенденцій розвитку даної галузі науки тощо [3, с. 11-16].

Розглянемо тематику науково-дослідницьких робіт у галузі іноземних мов, що виконані студентами магістратур та аспірантами. Науково-дослідницьким роботам у галузі іноземних мов, що виконувалися у 2000-2005 рр. в провідних університетах Мексики, можна дати наступну характеристику. По-перше, більшість з них проведена науковцями народних університетів, тому превалюючою темою є проблематика, що стосується суб'єктів вищої освіти. По-друге, практично всі роботи є дипломними роботами магістратури. По-третє, більшість робіт присвячені англійській мові, незважаючи на те, що в університетах викладається багато інших мов. Слід зазначити також, що науковці торкаються переважно питань технологій навчання, процесу викладання на заняттях, проте не приділяють уваги впливу соціально-культурного контексту та інших факторів на процес

навчання. В роботах не подається комплексного аналізу феноменів освіти, а тільки наводиться досить поверхневий їх опис. Вважаємо за доцільне підкреслити, що в багатьох науково-дослідницьких роботах не чітко викладено методологічні та науково-теоретичні основи, актуальність дослідження, його теоретичне і практичне значення [3, с. 129-131].

Аналіз науково-дослідницьких робіт у сфері викладання іноземних мов і післядипломної підготовки вчителів даного предмета показав розрізненість думок авторів щодо орієнтації стосовно теоретичної концепції викладання іноземних мов, методів наукового дослідження; відсутність координації між різними ВНЗ у проведенні науково-дослідницької роботи, а також розробок загальних напрямів і спільних тем наукових досліджень; довільний, часто необґрунтований вибір тематики досліджень; превалювання вузькопрофільної, орієнтованої на рішення окремих випадків, проблематики; перевага значення володіння тими або іншими дидактичними методами над значенням загальної професійної підготовки вчителя; низький рівень підготовки більшості керівників програм ліцензіатів і магістратур з викладання іноземних мов; відсутність чіткої концепції наукового дослідження. Стосовно останньої слід зауважити наступне: деякі викладачі вважають, що науковим дослідженням є конспектування бібліографічного матеріалу, проведення спостережень на заняттях у власній групі, розробка дидактичного матеріалу, пропозиції програм курсів викладання тієї або іншої мови (в основному англійської) здебільшого у вигляді репродукції вже існуючих курікулумів тощо [3, с. 39].

Методика й методи наукових досліджень у сфері викладання іноземних мов та професійної підготовки вчителів даного предмета є досить різноманітними. Виявлено такі методи дослідницької роботи: опитування (44%); квалітативний (якісний) метод, переважно – вивчення окремого випадку (16%); змішаний метод, тобто комбінація опитування з квалітативним методом (16%). Превалює наступна тематика робіт: проблема навчання навичкам та умінням (24%), лінгвістично-дидактичні дослідження (13%), стратегії та стилі навчання (12%), методи та види оцінювання (10%), професійна підготовка вчителів (8%) [3, с. 203-212].

Таким чином, аналіз науково-дослідницьких робіт у галузі іноземних мов, що проводилися в 2000-2005 рр. в провідних

університетах Мексики, виявив істотні проблеми в даній науковій сфері, які можна пов'язати з процесом становлення гуманітарної освіти в Мексиці. Проте доречним є виділити такі досягнення мексиканських науковців на шляху розвитку системи підготовки вчителів іноземних мов: аналіз педагогічного процесу на заняттях, вивчення суб'єктів освіти та факторів, що впливають на їх навчання. Особливої ваги набуває той факт, що посібники з іноземних мов, які використовуються на заняттях, є продуктом іноземних дослідників, тому в них не передбачено особливостей соціально-культурного середовища учнів або студентів Мексики. Тому є вельми доцільним аналіз педагогічного процесу на заняттях самими вчителями та внесення ними коректив у навчальні плани. Отже, вчитель іноземної мови, що отримав післядипломну освіту та займається науково-дослідницькою діяльністю, є не тільки рецептором, а й генератором нового знання. Доречно звернути увагу на той факт, що з кожним роком кількість і якість науково-дослідницьких робіт в галузі іноземних мов, які проводяться в Мексиці, значно зростає, а також з'являється все більше публікацій за даною темою та виникає все більше науково-дослідницьких міжінституційних груп.

На нашу думку, слід зазначити, що на шляху розвитку науково-дослідницької роботи в сфері викладання іноземних мов і післядипломної підготовки вчителів даного предмета в Мексиці робляться перші кроки та спостерігається тенденція до їх переростання в систему організації і координації цієї галузі науки.

Отже, проблематика післядипломної підготовки вчителів іноземних мов є надзвичайно актуальною для мексиканської педагогічної громадськості. З нашої точки зору, позитивними є намагання науковців визначити сприятливі педагогічні умови щодо післядипломної підготовки вчителів іноземних мов. Темою подальшого дослідження може бути аналіз змісту програм магістратур з підготовки вчителів іноземних мов.

Література

1 Жижко О. А. Професійна підготовка вчителів іноземних мов у вищих навчальних закладах Мексики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Олена Анатоліївна Жижко. – К., 2009. – 245 с.

2 Ornelas C. El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo. Nacional Financiera. Centro de Investigación y Docencia Económicas. – Мехіко; Fondo de Cultura Económica, 1995. – 350 p.

3 Ramnrez Romero J. L. (coordinador). Las investigaciones sobre la ensecanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en Мйхico. – Hermosillo: Plaza y Valdйs, 2007. – 246 p.

Елена Жижко

**Формальное последипломное образование учителей
иностранных языков в Мексике**

***Аннотация.** В статье представлен общий анализ системы формального последипломного образования учителей иностранных языков в Мексике.*

***Ключевые слова:** последипломное образование, учителя иностранных языков, система образования Мексики.*

Elena Zhizhko

**Formal Postgraduate Education of foreign languages Teachers in
Mexico**

***Annotation.** The article provides a general analysis of the formal postgraduate education of foreign languages Teachers in Mexico.*

***Key words:** Postgraduate Education, foreign languages Teachers, the Mexican education system.*

УДК 37.036

**Ольга Кутова,
м. Київ**

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ
ДО ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ЕСТЕТИЧНОГО
ВИХОВАННЯ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ**

В умовах бурхливих технологічних змін, що відбуваються в сучасному світі, набуває актуальності впровадження нових підходів до змісту освіти й підготовки до цієї діяльності. Сучасний вчитель має не тільки передати новим поколінням досвід попередніх, озброїти своїх учнів знаннями, але і сформувати в них бажання постійного оновлення, прищеплювати навички самоосвіти, готувати до вирішення проблем, з якими особистість і суспільство ще не зустрічалися [2, с. 3-4]. Це можливо лише за умови доцільного використання вчителями технологій виховання учнів.

Ефективність підготовки вчителів до використання означених технологій забезпечується створенням необхідних

педагогічних умов. Так В. В. Іванова, І. А. Зязюн, О. В. Попов трактують умову як філософську категорію, що виражає відношення предмета до навколишніх явищ без яких його існування неможливе. М. П. Лещенко, О. М. Отич, О. М. Пехота, С. О. Сисоєва, В. О. Сластенін вважають ефективною умовою для здійснення навчально-виховного процесу – підготовку вчителів до використання педагогічних технологій. Л. І. Бондарева, В. М. Вакуленко, Є. І. Васильєва, О. А. Гончарова, визначають умову як фактор підвищення ефективності будь-якої діяльності. О. А. Волощенко, І. В. Гавриш, О. І. Іваницький, – трактують умову як першопричину виникнення цієї діяльності. Російські вчені М. Є. Дуранов, А. Я. Найн, М. М. Яковлева пояснюють умову як застосування заходів, без виконання яких вони не можуть бути досягнуті. Г. І. Полева стверджує, що педагогічні умови – це комплекс заходів навчально-виховного процесу, який забезпечує досягнення учителем більш високого рівня готовності до професійно-творчої діяльності [6, с. 68].

Сучасні дослідники проблеми професійної підготовки вчителя виділяють декілька груп педагогічних умов. Серед них, крім традиційних умов вони вважають дуже важливим використання комплексу методів і форм, залежно від змісту і специфіки матеріалу, який вивчається, моделювання наступної педагогічної діяльності (В. І. Андреев, А. О. Вербицький та ін.). Характеризуючи умови, що сприяють продуктивності підготовки учителів З. С. Левчук та В. П. Пустовитов підкреслюють необхідність врахування пізнавальних процесів конкретного вчителя – пам'яті, уявлення, мислення, мотиваційної, емоційно-вольової сфери; формування педагогічної емпатії, комунікативності і культури спілкування, здатності до самоконтролю тощо [6, с. 68].

Різноманітність існуючих педагогічних умов можна пояснити різним формулюванням мети і завдань виховної діяльності, які змінюються залежно від вимог суспільства до системи освіти.

У науково-педагогічній літературі під педагогічними умовами розуміють сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, спрямованих на розв'язання поставлених у педагогіці завдань (В. І. Андреев, М. Є. Дуранов та ін.). При цьому вчені відносять до педагогічних лише ті умови, які свідомо створюються у педагогічному процесі і реалізація яких забезпечує успішний його перебіг (І. О. Матіюк).

Водночас у педагогічній практиці недостатня увага

надається використанню вчителями технологій естетичного виховання учнів. Це засвідчують наукові дослідження вчених-педагогів М. П. Лещенко, Л. К. Шиян, Н. А. Фоломєєвої, Т. Д. Чабанової. Недослідженими залишилися також педагогічні умови підготовки вчителів у системі методичної роботи школи до цієї діяльності. Саме це зумовлює актуальність проблеми даної статті.

Її метою є теоретичне обґрунтування педагогічних умов ефективної підготовки учителів до використання технологій естетичного виховання учнів у системі методичної роботи школи.

Погоджуючись із твердженням Б. В. Сазонова про те, що “головними факторами успішності” використання технологій естетичного виховання учнів є “особистість вчителя та середовище впровадження”, підкреслюємо необхідність детального вивчення педагогічних умов організації його підготовки до використання технологій естетичного виховання учнів, їх розвитку в нього необхідних для цього професійних прийомів, формування готовності педагога до впровадження та демонстрації цих технологій.

Однією з педагогічних умов формування готовності вчителів до використання технологій естетичного виховання учнів визначаємо ставлення вчителя до використання технологій естетичного виховання учнів у навчально-виховному процесі (створення можливостей для його самовизначення стосовно використання технологій естетичного виховання учнів як у навчальній, так і позанавчальній діяльності, наявність свободи вибору в конструюванні авторських проєктів).

Наступною педагогічною умовою формування готовності вчителя до використання технологій естетичного виховання учнів є розвиток в нього спрямованості на професійно-творчий саморозвиток і самореалізацію на основі застосування означених технологій.

У ході підготовки вчителя до використання технологій естетичного виховання учнів у системі методичної роботи школи доречно запропонувати розглянути на педагогічних радах, конференціях, семінарах-практикумах, наступні питання:

а) підвищення рівня психолого-педагогічної компетентності педагогів, оволодіння ними методикою проведення педагогічного експерименту, розвиток професійної ерудиції в галузі технологій естетичного виховання учнів;

б) забезпечення взаєморозуміння всіх учасників навчально-виховного процесу, створення атмосфери підтримки один одного в процесі використання технологій естетичного виховання учнів;

в) прогнозування труднощів, уникання неправильного розуміння або негативного очікування учителями педагогічних змін [5, с. 206], що відбуваються при використанні технологій естетичного виховання учнів.

Викладене дає змогу дійти висновку, що надання вчителем особистісного суб'єктивного сенсу характеристикам технологій естетичного виховання учнів та формування їх настанов щодо технологічної діяльності залежить від цінності для педагога технологій естетичного виховання учнів та прогнозування можливих наслідків і труднощів при їх використанні. Це ще раз підтверджує нашу думку про те, що використовувати технології естетичного виховання учнів може “лише творча особистість, яку спонукає наукова ідея та експеримент” [3, с. 93].

Вважаємо, що педагогічні технології естетичного виховання учнів руйнують усталені стереотипи щодо професійної підготовки вчителя. Адже тут на перший план виступає всебічний розвиток особистості вчителя, підґрунтям чого є формування в нього педагогічної самосвідомості та інноваційного мислення, передача не стільки знань, скільки способів розумових дій та відтвореної у навчальній діяльності логіки наукового пізнання. Таким чином, готовність вчителя до подолання труднощів та стереотипів, які супроводжують утвердженням нового у педагогічній практиці є третьою умовою підготовки його до використання технологій естетичного виховання учнів. Готуючи вчителя до їх використання, на нашу думку, необхідним є перехід від панівних у педагогічній практиці інформаційно-пояснювальних методів до креативних, розвивальних, особистісно-зорієнтованих навчальних технологій шляхом надання можливості вчителю стати не “номінальним”, а фактичним суб'єктом [3, с. 97] використання технологій естетичного виховання учнів.

Звідси підготовку до використання педагогічних технологій естетичного виховання учнів у навчально-виховному процесі умовно поділяємо на три напрями:

а) підготовка вчителів до використання педагогічних технологій естетичного виховання учнів у системі методичної роботи школи;

б) використання педагогічних технологій естетичного виховання учнів у навчально-виховному процесі;

в) використання педагогічних технологій естетичного виховання учнів у навчально-виховному процесі як результат самоосвіти вчителів.

Розглянемо четверту умову, що забезпечує ефективність процесу формування готовності вчителя до використання технологій естетичного виховання учнів – це *розвиток творчого потенціалу вчителя*.

Дане дослідження зосереджується на тому, що в системі методичної роботи школи розкривається *творчий потенціал* особистості вчителя, розвиток якого є першочерговою умовою для використання технологій естетичного виховання. Таким чином, творчий потенціал вчителя, що реалізується ним у процесі використання технологій естетичного виховання учнів, є сукупністю соціокультурних і творчих характеристик його особистості, готовність вдосконалювати педагогічну діяльність, наявність засобів та методів, здатних забезпечити цю готовність. Вчителю притаманний високий культурно-естетичний рівень, освіченість, інтелектуальна глибина і різнобічність інтересів, оригінальність у проведенні занять, дослідницька спрямованість, висока результативність [1, с. 8].

Основною ознакою готовності вчителя до використання технологій естетичного виховання учнів при цьому виступає здатність до конструктивного, нестереотипного мислення в рамках нової педагогічної ситуації, виявлення нових способів розв'язання проблем, усвідомлення й розвитку свого досвіду. Творчий потенціал виступає могутнім важелем розвитку особистості, визначає її готовність змінюватися та відмовлятися від стереотипів, отже, очевидно стає необхідність пошуку засобів, що дозволяють розвивати інноваційний потенціал учителя.

Реалізація вчителем технологій естетичного виховання учнів представлена єдністю трьох актуалізованих у процесі педагогічної взаємодії потенційних можливостей:

- виявлення інформації про педагогічні технології;
- адекватна оцінка технологій естетичного виховання учнів;
- ефективне використання технологій естетичного виховання учнів.

З метою поєднання всіх ланок процесу підготовки вчителя до використання технологій естетичного виховання учнів доречно ввести поняття *“естетизація навчально-виховного процесу”* (М. П. Лещенко). Це дає змогу поєднати масову школу та заклади вищої педагогічної освіти, що забезпечує умови для підготовки

вчителів до використання технологій естетичного виховання учнів у системі методичної роботи школи. Зв'язок колективів педагогів-експериментаторів із представниками освітянської практики передбачає передачу технологічних продуктів та методик, узагальнення результатів експериментальної роботи, підвищення кількості суб'єктів [3, с. 99] які беруть участь у використанні технологій естетичного виховання учнів.

Таким чином, п'ятою умовою підготовки вчителя до використання технологій естетичного виховання учнів вважаємо *наявність у нього набору ресурсів для їх використання* (розвиток творчого потенціалу, стимулювання активності щодо використання технологій естетичного виховання учнів у навчально-виховному процесі школи).

Розв'язання проблеми підготовки вчителя до використання педагогічних технологій естетичного виховання учнів ми вбачаємо, перш за все, у системі методичної роботи школи, оскільки вищі педагогічні навчальні заклади не готують вчителів до впровадження сучасних педагогічних технологій, а курсова перепідготовка педагогічних кадрів проводиться формально. Водно час метою цієї підготовки має стати формування вчителя, який здатний впроваджувати і використовувати різні педагогічні технології.

Звертаємо увагу на те, що вчитель, націлений на науково обгрунтовану, прогностично спрямовану організацію навчально-виховного процесу – це по-перше, особистість, здатна брати на себе відповідальність і вчасно враховувати ситуацію соціальних змін, яка має адекватні ціннісні орієнтації, гнучке професійне мислення, розвинену професійну самосвідомість, готовність до сприйняття нової інформації, високий рівень самоактуалізації, володіє мистецтвом рефлексії [4, с. 33]. По-друге, на думку А.І. Підласого – це педагог, готовий до глибоко мотивованої творчої діяльності спроможний не тільки легко включатися в інноваційні процеси, але й виступати їх ініціатором.

Шостою умовою підготовки вчителів до використання технологій естетичного виховання учнів у системі методичної роботи школи є здійснення взаємодії учасників навчально-виховного процесу через координацію управління та самоуправління. Звернення до прийому координації викликано необхідністю, з одного боку, забезпечити включення вчителів школи до використання технологій естетичного виховання учнів, а з іншого боку, забезпечити індивідуальність роботи з ними. Організаторський потенціал керівників школи та вчителів-

методистів, висока компетентність сприяють стимулюванню їхньої ролі серед педагогічних працівників і виявляються в намаганні вчитися у них, спілкуватися з ними, наслідувати їх.

Як підкреслює Є. І. Машбиць, недостатньо розглядати навчання і виховання як управління. Вчений стверджує, що є два партнери управління – учитель і учень, вони діють під впливом певних спонукань та подає управління як взаємодію між вчителем і учнем, яке здійснюється шляхом використання педагогом дидактичних завдань і реалізується з допомогою педагогічного спілкування [6, с. 84].

Важливими умовами використання вчителем технологій естетичного виховання учнів також є: *наявність ґрунтовних знань з психології особистості* (функції, структура, механізми нормального і аномального розвитку, кризи, вікові особливості, діагностика психічних процесів), *досконале володіння дидактичними категоріями*, а саме: знання суті, структури та принципів навчання, забезпечення системного та проблемного підходу в навчально-виховному процесі, обізнаність щодо засобів, форм, методів і прийомів навчально-виховної взаємодії. Необхідним є досконале знання вимог змісту сучасної освіти; розуміння критеріїв значущості навчальних проблем та уміння їх вирішувати; організація спільної навчально-пошукової, творчо-пізнавальної роботи всіх учасників навчально-виховного процесу. Все це, на наш погляд, і складає основу професійної діяльності вчителя.

На нашу думку, для того, щоб вчитель був готовий до використання технологій естетичного виховання учнів у педагогічній діяльності, потрібно стимулювати його активність у навчально-виховному процесі. У зв'язку з тим, як стверджує І. О. Матіюк, існують вікові особливості реалізації творчої активності особистості (у молодому віці широко використовується механізм соціальної настанови, що лежить в основі активного пошуку ефективних способів взаємодії зі світом, у більш старшому – такий пошук уже завершений, дослідження спираються на механізми, які закріпилися протягом життя), слід створювати умови для формування готовності вчителя до використання технологій естетичного виховання учнів у більш молодому і середньому віці.

Вчитель – це людина культури, якій притаманна гуманність, духовність, творчість; а також необхідний зміст професійних знань, умінь та навичок, яких вимагає його діяльність (І. О. Матіюк). Отже, на нашу думку, новий зміст педагогічної

підготовки вчителя до використання технологій естетичного виховання учнів має відповідати таким вимогам:

а) пріоритет загальнолюдських та національних духовних цінностей у підготовці вчителів;

б) розвиток у вчителів рефлексивної позиції і системного бачення педагогічного процесу, прагнення до використання технологій естетичного виховання учнів;

в) підготовка вчителів до використання педагогічних технологій естетичного виховання учнів, формування їх потреби в цьому;

г) використання нових систем навчання, сучасних форм і методів підготовки вчителів, орієнтованих на формування в них умінь самостійно застосовувати знання про педагогічні технології при активному використанні засобів інформатизації та комунікації;

д) самовизначення вчителя, персоналізація професійної підготовки;

е) формування професійно-особистісних якостей, створення гнучкої особистісно орієнтованої системи безперервної педагогічної освіти, ефективної участі в роботі методичної ради школи, надання можливостей підвищувати свій загальнокультурний, кваліфікаційний та інноваційний рівень [3, с. 123].

Найпродуктивнішим у питанні підготовки вчителів до педагогічної діяльності є, на нашу думку, підхід, запропонований А. І. Підласим та І. П. Підласим. Дослідники вважають, що потрібна довгострокова стратегія змін, головне місце в якій буде відведено підготовці вчителів, яка безпосередньо наближатиме їх до творчості [3, с. 124].

Наведені дані дають змогу зробити висновок, що однією з основних педагогічних умов формування готовності вчителя до використання технологій естетичного виховання є *своєчасна діагностика рівнів цієї готовності*.

Виокремлені педагогічні умови з одного боку є відносно самостійними, з іншого – взаємопов'язані та доповнюють одна одну, створюючи єдиний комплекс. Припускаємо, що якщо ці умови будуть реалізовані в процесі педагогічної підготовки учителів у системі методичної роботи школи, це забезпечить формування їх готовності до використання технологій естетичного виховання учнів. Реально це знаходить своє відображення в

намаганні вчителів знаходити нестандартні варіанти розв'язання педагогічних проблем, висувати ідеї та проекти вдосконалення, реорганізації окремих елементів організації вказаних технологій, тобто вирішувати задачі по типу адаптивно-вдосконалюючої або конструктивно-перетворюючої професійної діяльності, обов'язковим елементом якої виступає творчість [3, с. 126].

Отже, формування готовності вчителя до використання технологій естетичного виховання учнів вимагає створення особливої моделі підготовки, яка б максимально враховувала гуманістичну спрямованість сучасної освіти, специфіку навчально-виховного процесу та створювала можливості реалізації педагогічних умов підготовки вчителів до їх використання.

Узагальнення викладеного в статті дозволяє стверджувати, що педагогічні умови підготовки вчителя до використання технологій естетичного виховання учнів сприятимуть забезпеченню ефективності навчально-виховного процесу у середній загальноосвітній школі й нададуть можливість вчителю створювати „естетичне поле” (М. П. Лещенко) не лише на уроках мистецького циклу, але й на кожному предметі, який вивчається у школі. Оскільки підготовка здійснюється у системі методичної роботи школи, то члени адміністрації чи вчителі-методисти мають можливість, спостерігаючи за роботою вчителів, координувати їх педагогічну діяльність, виявляти труднощі і недоліки у цій діяльності, створювати сприятливі умови для її ефективної організації на основі використання сучасних виховних і навчальних технологій.

Оскільки, наведений перелік педагогічних умов підготовки вчителя до використання технологій естетичного виховання учнів у системі методичної роботи школи не є вичерпним і може бути доповненим, то у подальших дослідженнях ми плануємо проаналізувати такі умови цієї підготовки, як використання досягнень та науково-педагогічних традицій навчального закладу, його авторитету у даному регіоні, урахування загальної соціально-психологічної ситуації у педагогічному колективі та рівня професійної культури його фахівців, стану матеріально-технічної бази тощо.

Література

1. Андрюханова В. М. Сучасні підходи щодо вирішення проблеми підготовки вчителя до інноваційної діяльності / В. М. Андрюханова // Управління школою. – 2004. – грудень (№34) – С. 7-10.

2. Галкина В. Л. Подготовка будущего учителя музыки к созданию творческой лаборатории: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Вера Львовна Галкина. – Чебоксары, 2002. – 183 с.
3. Гончарові О. А. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів іноземної мови до інноваційної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ольга Анатоліївна Гончарова. – К., 2008. – 187 с.
4. Клокар Н. І. Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Наталія Іванівна Клокар. – К., 1997. – 227 с.
5. Лозова О. А. Шляхи подолання протидій з боку вчителів щодо впровадження педагогічних інновацій // 60 років ЮНЕСКО: погляд у майбутнє: наук. конф. кафедри ЮНЕСКО КНЛУ, м. Київ, 22-23 лютого 2006 р. – К.: КНЛУ, 2006. – С. 205-206.
6. Полева Г. И. Педагогические условия формирования готовности будущего учителя музыки к профессионально-творческой деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Галина Ивановна Полева. – Магнитогорск, 2002. – 197 с.

Ольга Кутовая

***Педагогические условия подготовки учителя
к использованию технологий эстетического воспитания
учащихся средней общеобразовательной школы***

Аннотация. В статье автор рассматривает педагогические условия подготовки учителя к применению технологий эстетического воспитания учащихся в системе методической работы школы, обосновывает новый смысл условий, которые должны учитывать учителя, готовясь к использованию технологий эстетического воспитания учащихся средней общеобразовательной школы.

Ключевые слова: условие, педагогическое условие, учитель, подготовка, технологии эстетического воспитания, творческий потенциал учителя, эстетическая среда, методическая работа.

Olga Kutova

***Pedagogical methods of training teachers use of technology aesthetic
aducation students of secondary school***

Summary. The author considers the pedagogical methods of training teachers to use of technology aesthetic aducation of students in schools methodical work, justifies a new meaning to the conditions that must take into account the teacher, ready to use technology aesthetic education of students of secondary school.

Key words: condition, pedagogical conditions, teacher training, technology, aesthetic education, creativity, teacher, aesthetic environment, methodical work.

УДК 615.851.3

**Ірина Малишевська,
м. Умань**

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ПРИРОДОТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Ступінь розвитку суспільства, його цивілізованості, як правило, вимірюють лише матеріальними кількісними показниками, нехтуючи рівнем стану здоров'я людини, її моральними й духовними критеріями. Так, внаслідок соціально-політичних, демографічних змін і глобальної екологічної кризи в Україні зростає кількість дітей, які страждають психічними і фізичними хворобами. Людство мусить переглянути свої моральні парадигми, що призвели до деградації екологічної свідомості, і знову відчути себе невід'ємною складовою природи.

Сучасне суспільство перебуває сьогодні у процесі оновлення концепції здібностей, потенціалу і цілей людини. Таким чином нині актуалізується завдання щодо осмислення й пізнання нових педагогічних реалій, створення нової філософії освіти, відкритої до прагнень людини, її життєвого й духовного світу. На таких засадах має формуватися нова педагогіка, центром якої є дитина з її потребами, можливостями, потенціалом.

Вітчизняні й зарубіжні вчені (І. Бех, В. Бондар, О. Савченко, Н. Бібік, І. Єрмаков, М. Фролов, А. Маслоу) вважають, що вчитель має прийняти дитину такою, якою вона є, допомогти їй зрозуміти саму себе, розкрити її здібності, потенціал. Отже провідною метою сучасної школи поряд із підготовкою учня до суспільного, самостійного повноцінного життя є його фізичне, психічне і моральне здоров'я, організація навчально-виховного процесу у такий спосіб, який дає можливість максимально знизити навантаження, уникнути неврозів, забезпечити своєчасну діагностику і корекцію, систематичну медико-психологічну допомогу кожному учню [1].

Вищезазначене окреслює нагальну потребу щодо насичення змісту освіти турботою про здоров'я дітей. Це передбачає запровадження системи педагогічних, медичних, соціальних заходів, спрямованих на відновлення, корекцію або компенсацію порушених психофізичних функцій, станів,

особистісного і соціального статусу дітей. Йдеться про допомогу дитині у кризових ситуаціях, в оптимальній адаптації до нових соціально-економічних і політичних умов.

Проте нині науковцями ще досить мало приділяється уваги впливу природотерапії на розвиток особистості учня і ролі у цьому процесі екологічної освіти.

Мета статті полягає у визначенні сутності поняття “природотерапія” як технологія корекції здоров'я учнів початкової школи.

У сучасній науково-методичній літературі висвітлено велику кількість методів, форм, засобів, моделей, методик, технологій щодо формування всебічно розвиненої особистості. Проте, переважна більшість науковців акцентує увагу на власних інноваціях, не враховуючи при цьому суттєвого чинника, який значно знижує їх ефективність, – стану здоров'я учня. Нехтування санітарно-гігієнічним і природним оточенням у процесі організації навчання, не завжди виважене ставлення педагогів до регулювання динаміки фізичної, психічної та емоційної працездатності учнів не тільки знижує ефективність традиційних навчальних методик, але й призводить до погіршення стану здоров'я учнів.

У цьому сенсі, на нашу думку, доцільно подивитись на процес навчання крізь призму оздоровлення дитини шляхом впливу на неї оточуючого її природного середовища. Так, російський науковець Т. М. Резер робить висновок, що успіх розв'язання проблем сучасної гуманістично орієнтованої педагогіки можливий лише за умови інтеграції медичних і педагогічних наук. На сучасному етапі розвитку суспільства таке взаємне проникнення має бути визнаним пріоритетним, зорієнтованим на забезпечення самовизначення і самореалізації особистості [2, с. 83-90]. Отже особливість використання природотерапії полягає у наданні педагогічним діям оздоровчого, лікувального сенсу.

Для означення лікувального впливу природи на організм людини сьогодні вживаються терміни-синоніми “екотерапія” і “природотерапія”. Поняття “природотерапія” є ключовим для нашого дослідження, проте використанню його у навчальному контексті сьогодні приділяється ще досить мало уваги. Враховуючи актуальність вище зазначеного, зупинимось більш детально на дефініціях “терапія” і “природотерапія”.

Терапія або терапевтика – це лікувальне, лікарське

мистецтво, лікування [3]. Терапія (therapeutics) – напрям у медицині, пов'язаний з різними консервативними методами лікування захворювань та зміцнення організму (therapy), з використанням лікарських речовин [4].

Терапія (синонім: лікування) – процес, бажаною (але не завжди досяжною) метою якого є полегшення, зняття або усунення симптомів і проявів тієї чи іншої хвороби, патологічного стану чи іншого порушення життєдіяльності, нормалізація порушених процесів життєдіяльності і виліковування, відновлення здоров'я.

Терапія – друга частина складних слів, що означає лікування якимось способом, наприклад бальнеотерапія, фізіотерапія, дієтотерапія [5].

Як видно з аналізу, термін “природотерапія” належить суто медичній галузі. Однак, подивимось на досліджувану дефініцію з психолого-педагогічної точки зору. Природотерапія – це, в першу чергу, вплив на організм людини засобами природи.

Потужний ефект від екотерапії – відновлення здоров'я через спілкування з природою – залежить не тільки у значному поліпшенні фізичного та психічного стану, але й у підвищенні інтелектуальних здібностей. Французький учений К. Бернар зазначав, що постійність внутрішнього середовища є вагомою спадковою особливістю здорового організму людини. Він стверджував, що це захищає організм людини від фізичних і хімічних впливів зовнішнього середовища. Але якщо людина довгий час знаходиться в умовах відмінних від звичайних то постійність внутрішнього середовища порушується, що призводить до виникнення хвороб. Сучасна людина, особливо та, яка живе у великих містах, давно замінила природне середовище на штучне, відгородившись від природи, забувши про те, що сама являється її частиною і залежить від неї, як дерева залежать від ґрунту і сонячного світла [6].

Наукові дослідження вчених Великобританії показали, що довготривалі прогулянки на природі допомагають позбутися симптомів депресії. Крім ліків люди повинні отримувати сеанси екотерапії. Це, як вважають вони, лікування “зеленню” включає у себе прогулянки у парку, садівництво, запуск повітряного змія та інші види відпочинку на природі, проте екотерапія ні в якому випадку не замінить традиційних ліків, але вона дуже вдало може їх доповнити.

Російські науковці нині приділяють велику увагу екотерапії (природотерапії). Це новий напрям в оздоровленні

дітей засобами спілкування з природою. Так, у Москві впровадження екотерапії почалося з екскурсійних програм у заказнику “Воробьёвы горы”. Перебування на природі, як доводять вчені, вкрай необхідне для розширення життєвого простору, фізичного розвитку, отримання екологічних знань, оздоровлення дає великий імпульс позитивним емоціям. Природа є найбагатшим середовищем для розвитку сенсорних систем дитини (слуху, зору, нюху, смаку, дотику) [7].

Цікавою є для нашого дослідження теза проте, що активізація спільної роботи правої й лівої півкуль головного мозку дитини сприяє розвитку навчальної активності учня через всебічний підхід до сприймання явищ природи, запропоновану Н. В. Безлюдною [8].

В. Сухомлинський у книзі “Серце віддаю дітям” застерігав від надмірного словесно-понятійного впливу, який спричиняє швидке стомлення мозку і неуспішність у навчанні. Відпочинок серед природи і “вбирання всіма фібрами душі” звуків, кольорів, пахощів, казкових розповідей з їх інтонаційним розмаїттям (музикотерапія, кольоротерапія, ароматотерапія, словотерапія), – всі ці педагогічні прийоми він пропонував використовувати з метою зміцнення імунної системи дітей, турботи про їхнє тіло і душевну рівновагу [9, с. 31].

Педагог вбачав шлях розвитку здорової дитини у врахуванні емоційного, валеологічного і культуро-оздоровчого компонентів змісту навчання, у врахуванні функціональної асиметрії півкуль мозку. Зокрема, він писав: “Я глибоко переконаний, що без емоційного піднесення неможливий нормальний розвиток клітин дитячого мозку. З емоційністю пов’язані фізіологічні процеси, що відбуваються в дитячому мозку: в моменти напруженості, піднесення, захоплення відбувається посилене живлення клітин кори півкуль... Емоційна насиченість процесу навчання... – це вимога, що висувається законами розвитку дитячого мислення” [9, с. 46].

Вивчення функціональних особливостей мозку людини показало, що ліва півкуля виконує мовні функції. Вона більше пристосована до аналітично-розумової діяльності й операцій з послідовними сигналами, тоді як права півкуля – до синтезу й асоціативної діяльності. “Клітини дитячого мозку настільки ніжні, настільки чутливо реагують на об’єкти сприймання, що нормально працювати вони можуть лише за умови, коли об’єктом сприймання, осмислення є образ, що його можна бачити, чути, до

якого можна доторкнутися” [9, с. 33–34].

Ліва півкуля мозку діє за дискретним принципом, здійснюючи аналіз інформаційних потоків (вербального, сенсорного, структурного). Ліва півкуля є провідною у здійсненні процесів абстрактної, символічної, інтелектуальної діяльності. Структури лівої півкулі прогнозують поведінку організму у майбутньому. “Лівопівкульна” особистість може бути досить талановитою, але через втрату просодичних компонентів мовлення, інтонаційного забарвлення голос у такої особистості стає непривабливим. Мовлення втрачає ритм. Фраза, розпочата тихим голосом, може закінчитись неприродно голосно. Наголос неадекватний. Все, що не є людським мовленням, джерелом вербальної інформації перестає хвилювати “лівопівкульного”. Звуки природи здаються йому одноманітним і нецікавим шумом. Байдужий до співу, музики такий індивідуум втрачає музичний слух” [8, с. 36].

Права ж півкуля утворює єдину еквіпотенційну структуру за рахунок добре розвинених внутрішньопівкульних асоціативних зв’язків (Л. Баланов, В. Деглін, Б. Білий). Її повноцінний розвиток є визначальним для адаптації дитини до зовнішнього середовища; збереження себе як особистості; захисту від згубних впливів довкілля. Права півкуля домінує у процесі конкретно-образного мислення, у ході діяльності, яка пов’язана з активізацією емоційної сфери духовного життя особистості. Півкуля (права) художньо-образного сприймання світу функціонує у режимі реального часу й відображає подразнення поточного моменту або враження минулого. Саме з активізацією правої півкулі пов’язаний розвиток образної пам’яті (ейдетика) [8, с. 35–36].

Нині навчально-методичні компоненти для учнів початкових класів розробляються переважно з опорою на “лівопівкульне”, словесно-понятійне сприймання інформації. Активізуються й інтенсивно працюють одні й ті ж самі функціональні зони кори головного мозку. Це позначається на нервовому стані, стабільності учнів, зумовлює ослаблення імунної системи організму. Цілеспрямована активізація діяльності правої, художньо-образної півкулі сенсорною інформацією сприятиме розкриттю тих резервів здоров’я, активності, які у лівопівкульному стані (за умови переважання вербального впливу) лишаються невикористаними. Водночас, як зазначає Н.Безлюдна, нормальна психічна діяльність передбачає спільну роботу двох півкуль, оскільки об’єднання механізмів образного і абстрактного мислення забезпечує всебічний (конкретний і

теоретичний) підхід до сприймання явищ довкілля [8, с. 37–38].

Отже, на сучасному етапі, на нашу думку, необхідно переосмислити зміст навчально-виховної роботи школи, впроваджувати нові технології навчання, які передбачають позитивний вплив природи у цілому та її окремих об'єктів на психофізичний стан молодших школярів, сприяти розвитку життєдіяльності дітей. Таким чином, ми розглядаємо природотерапію як специфічну технологію корекції здоров'я та активізації пізнавальної діяльності учнів молодших класів на засадах впливу на них об'єктів природного оточення.

Література

1. Єрмаков І. Г. Життєвий потенціал реабілітаційної педагогіки / І. Г. Єрмаков // Реабілітаційна педагогіка на рубежі ХХІ століття: наук.-метод. У 2-х ч. Ч.1. – К.: ІЗМН, 1998. – С. 53-66.
2. Резер Т. М. Медицина и педагогика на пути интеграции / Т. М. Резер // Педагогика. – 2007. – № 7. – С. 83-90.
3. Толковый словарь В. Даля ON-LINE [Електронний ресурс] / Русская коллекция: энциклопедии и словари. – Режим доступу: <<http://vidahl.agava.ru>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
4. Словарь медицинских терминов [Електронний ресурс]. – Режим доступу 05.12.2010: <<http://www.menshealth.kiev.ua/glossary.php>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
5. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д. Н. Ушакова [Електронний ресурс] // Большая Коллекция Электронных Словарей – 2010 (3 диска/13Gb информации). Диск 1. Гуманитарные науки : коллекция словарей, энциклопедий и справочников в электронном виде. – [сборка Alex D'aka, версия : 8.2], 2010. – 1 електрон. опт. диск (DVD ROM). – Системные требования : Pentium 100 MHz ; 32 Mb RAM ; 8 Mb Video ; 2-х + DVD ROM ; Windows 95/98/ME/XP/2000/7.
6. Экотерапия, или назад к природе! [Електронний ресурс]. – Режим доступу 15. 02. 2010: <<http://nnpctokz.ru/zdorove/ekoterapiya-ili-nazad-k-prirode.php>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
7. Природотерапия [Електронний ресурс]. – Medlinks.ru. Альтернативная медицина. – Режим доступу 22. 02. 2010: <<http://www.medlinks.ru/article.php?sid=31148>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
8. Безлюдна Н. В. Ідеї розвивального навчання молодших школярів у творчій спадщині В. О. Сухомлинського: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Наталія Валентинівна Безлюдна. – К., 1998. – 210 с.
9. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 3. – 659 с.

Ирина Малышевская

**Подготовка учителей младшей школы до использования
природотерапевтических технологий**

Аннотация. Статья посвящена проблеме внедрения природотерапевтических средств в учебный процесс начальной школы, в частности положительному эффекту, который проявляется в улучшении психофизического здоровья и повышении интеллектуальных способностей учащихся младших классов. Автор обосновывает объем знаний о физиологии и механизмах мышления младшего школьника, которыми должен владеть учитель для использования природотерапевтических технологий.

Ключевые слова: экотерапия, природотерапия, технология обучения, учитель начальной школы.

Iryna Malyshevskya

Preparing primary school teachers to use nature therapy technology

Summary. The article concerns the problem of using nature therapy in the educational process at primary school. Nature therapy is the technology of teaching the ways of treatment by nature objects. The usage of nature therapy requires teacher's deep knowledge in the physiology and psychology of primary schoolchildren. The usage of nature therapy results in the improvement of children's psychophysical health and in raising their intellectual abilities.

Key words: ecotherapy, nature therapy, teaching technology.

УДК 378

**Ірина Носаченко,
м. Київ**

**УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ
ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН – ВАЖЛИВА УМОВА
МОДЕРНІЗАЦІЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ**

Соціально-економічні перетворення в Україні, створення нового ринкового механізму господарювання визначили принципово нові пріоритети розвитку системи економічної освіти і вимоги до рівня професійної підготовки майбутніх фахівців з економіки. Знання і компетентність стали найбільш вартісним товаром, серед яких важливе місце посіли економічні знання. Економічна грамотність є невід'ємною складовою освіти громадянина, економічна освіта і культура населення –

необхідною умовою розбудови економічно міцної та незалежної держави. Виходячи з потреб особистості та державних потреб, економіка є однією з найважливіших дисциплін в навчальних закладах різного рівня.

В сучасних умовах перед освітніми закладами стоїть відповідальне завдання задовольнити потреби суспільства у спеціалістах з глибокою економічною підготовкою, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження інформаційних технологій, людей високої освіченості та моралі.

Організація навчального процесу при підготовці майбутніх фахівців з економіки повинна відповідати стандарту економічної освіти. Впровадження такого стандарту на державному рівні дає можливість здійснювати державний контроль за якістю економічної освіти.

Розробка державного стандарту економічної освіти дозволить, на наш погляд, вирішити ряд важливих питань:

1. Забезпечити еквівалентність економічної освіти в різних регіонах нашої держави та за кордоном, що дасть можливість випускникам приймати активну участь у міжнародному розподілі праці, користуватися попитом на національних і світових ринках праці;

2. Підвищити якість підготовки, оскільки має місце регламентація вимог до якості освітніх послуг, систематизацію контролю за ефективністю, якістю роботи навчальних закладів;

3. Сприятиме дотриманню вимог, що пред'являються до змісту економічної освіти, рівня підготовки та перепідготовки фахівців у всіх формах професійного навчання;

4. Становитиме вихідну базу для написання підручників та навчально-методичних посібників, створення типових навчальних програм з економічних дисциплін та навчальної документації;

5. Сприятиме підвищенню ефективності всіх функцій економічної освіти: навчальної, виховної і розвиваючої та гармонійному розвитку особистості.

Державний стандарт економічної освіти – це не уніфікація, він не встановлює жорсткі рамки навчання, а спрямований на забезпечення єдності економічного і професійного простору при збереженні різноманітних форм та видів професійної освіти. Роль державного стандарту зводиться до створення умов для функціонування системи неперервної економічної освіти.

В залежності підготовки від молодших спеціалістів до магістрів з економіки необхідно визначити зміст економічної освіти. Для її ефективного здійснення слід встановити взаємозв'язок між цими рівнями професійної освіти, врахувати різницю між ними, розробити зміст економічної освіти для кожного рівня. Структура змісту економічного матеріалу має бути побудована відповідно до загальнопедагогічних принципів наступності, єдності, системності, послідовності, що становить методологічну основу економічної освіти. Необхідне поступове збільшення обсягу та поглиблення змісту економічних знань, які студенти починають усвідомлювати у системі підготовки молодших спеціалістів і продовжують далі вже на більш високому рівні. Це сприятиме систематизації знань, доступності сприйняття, більш глибокому усвідомленню, допоможе у формуванні цілісності знань у студентів. Таким чином, повинен бути чітко визначений конкретний обсяг економічних знань за ступенем складності, який відповідає кожному освітньому рівню. Такий підхід дає можливість уникнути розірваності, несистематизованості у формуванні економічних знань, допоможе “будувати” їх цілісну систему.

Наукові підходи до процесу стандартизації економічної освіти вимагають, що стандартизуватися повинні не умови навчання, а кінцевий результат, насамперед, через ініціативу і творчість викладачів, диференціацію навчання, впровадження інноваційних освітніх технологій, змістовне наповнення всіх компонентів стандарту.

Як за змістом і обсягом, так і за формами і методами здійснення економічної освіти він повинен узгоджуватися з аналогічними зарубіжними стандартами; гарантувати професійну та економічну конкурентоздатність випускників на вітчизняному та світовому ринках; задовольняти потребам щодо рівня економічної підготовки фахівців в цілому і його окремих регіонів. В структурі стандарту економічної освіти серед інших складових слід виділити таку, як: вимоги до викладачів економічних дисциплін, їх перепідготовки та підвищення кваліфікації.

Потреба в оновленні економічних знань та умінь викладачів пояснюється, насамперед, тим, що в сучасному світі обсяг знань, яким володіє людство подвоюється кожні п'ять років, а через 3-4 роки 50% цієї інформації застаріває. В зв'язку з цим й набуває особливого значення проблема “навчання протягом усього

життя, чи неперервна освіта”.

Освіта дорослих є необхідним і специфічним компонентом системи освіти і постійним елементом політики соціального, культурного та економічного розвитку. Насамперед, це обумовлено унікальним місцем і роллю освіти в житті кожної людини. Так, серед багатьох показників, за якими вимірюється рівень розвитку окремих країн, народів, спільноти взагалі, найпомітнішим є інтелектуальний потенціал, тобто рівень освіти і науки. За підрахунками ЮНЕСКО достатнього рівня національного благополуччя, який відповідав би світовим стандартам, нині і в майбутньому можуть досягти лише ті країни в яких 40-60% працездатного населення становитимуть особи з вищою освітою. Водночас визнано, що якби для того, щоб соціально-економічні, політичні реформи набули незворотного характеру і були реалізовані, необхідно принципово по новому (за змістом, характером) перенавчити не менш як 25% дорослого, працездатного населення.

Проблема неперервної освіти особливо актуальна в умовах сьогодення, тому що як організаційний принцип побудови народної освіти в Україні вона забезпечує можливість навчання кожною людиною на протязі усього її життя в різноманітних освітніх закладах і дозволяє їй раціонально поєднувати освіту з самоосвітою.

Результати проведених досліджень з вікової психології дорослих (Б. Г. Ананьєв, Н. В. Кузьміна, Є. І. Степанова та ін.) свідчать, що людина в усі періоди її життя здатна набувати нові знання і розширювати кругозір, а у процесі трудової діяльності оволодівати новими і суміжними професіями. Ось чому для забезпечення таких можливостей необхідне навчання впродовж життя. Проведені за кордоном дослідження свідчать, що навіть найвідоміші університети світу не можуть вважати, що вони випускають дійсно освічених людей, тобто, що їх освіта остаточно завершена. Вузи повинні випускати людей “схильних до навчання, тобто добре підготовлених до того аби вчитися протягом усього життя. Зробити це набагато складніше, ніж просто дати освіту людям. Педагогічна психологія дорослої людини лежить в основі акмеології – нової галузі психологічної науки, яка виникла на межі природничих, суспільних та гуманітарних дисциплін і за визначенням О. О. Бодальова вивчає “феноменологію, закономірності і механізми розвитку людини на ступені її зрілості

і особливо при досягненні нею найбільш високого рівня у цьому розвитку”.[1, с. 13]

Акме (αἰμα) – давньогрецьке слово, що” означає вища точка, розквіт, зрілість, найкраща пора. Греки терміном “акме” називали той віковий період у житті людини, коли проявляється зрілість, розквіт її сил і можливостей, коли вона знаходиться, так би мовити, на вершині діяльності. Вершина зрілості людини, тобто її “акме” – це багатомірний стан досить великого і значного періоду життя людини, що охоплює понад 37 років, коли вона відбувається як громадянин, як спеціаліст-професіонал у тій чи іншій галузі діяльності, як бідна чи багата своїми зв’язками з оточуючим середовищем особистість, як чоловік чи дружина, як батько чи матір.

Освіта дорослих є міждисциплінарною проблемою, яку доречно розглядати з позиції різних наук. Серед них виокремимо акмеологію, в основі якої лежить психологія розвитку дорослої людини. Так, психологія дорослих обґрунтовує психологічні закономірності навчання на етапі зрілості, тобто відбір організаційних форм навчання, методів і прийомів, індивідуальних і групових варіантів роботи з дорослими.

Актуальність проблеми підвищення кваліфікації кадрів, в т.ч. й викладачів економічних дисциплін потребує сьогодні розробки ряду питань, а саме: визначення психологічних основ засвоєння знань дорослими у специфічних умовах діяльності; формування у них відповідних умінь та навичок.

Розробкою концептуальних основ економічної підготовки кадрів в системі безперервної освіти займаються як вітчизняні (В. Бобров, С. Зубко, В. Корнієнко, С. Мочерний, І. Радіонова, О. Ястремський, О. Шпак.), так і зарубіжні вчені (С. Джері, Р. Кембелл, П. Самуельсон). Безперечно, в основі підготовки і перепідготовки лежить обов’язкова загальноекономічна підготовка, але крім неї “економічна підготовка педагогічних кадрів передбачає такі аспекти: дидактичний, психологічний, виховний, методичний, управлінський” [2, с. 10].

Саме така спрямованість підготовки економічних кадрів формує високий рівень їх компетентності. Вслід за В. Козаковим ми розуміємо професійну компетентність як активну спроможність фахівця реалізувати всі компоненти діяльності, що обумовлюється його знаннями, навичками, уміннями, а також здібностями і психічними властивостями [3, с. 90].

Безперечно, професійна компетентність викладача економічних дисциплін має багатокомпонентну структуру, до основних складових якої можна віднести фахову, психолого-педагогічну, методичну, особистісну компетентність. Проблема фахової компетентності викладача економічних дисциплін пов'язана насамперед з тими змінами, які відбуваються в економіці країни і знаходять відповідне відображення в системі економічної освіти. Зростання особистого наукового потенціалу викладачів економічних дисциплін потребує перегляду його поглядів на старі проблеми в сфері економічної діяльності та інтерпретації нових закономірностей функціонування ринкової економіки.

В практиці вивчення економіки важливо розкрити зміст сучасних економічних концепцій, категорій, понять, що створюють базу для формування економічного мислення студентів, зростання їх економічної культури, а в майбутньому конкурентоспроможності на ринку праці, адже навчання економіці, це насамперед, уміння реалізувати економічні знання в практичній діяльності.

Високий рівень фахової компетентності викладу економічних дисциплін забезпечує реалізацію і взаємозв'язок усіх етапів економічної освіти — засвоєння економічних знань, перетворення їх у переконання та використання в практичній реальності.

Визначаючи оптимальний обсяг економічних знань, які вивчають студенти в курсах економічних дисциплін, слід виокремити такі положення: основою розвитку промислово розвинених країн є ринкова економіка, на засади якої перейшла й Україна; розуміння структури економіки як системи взаємодіючих складових; в основі функціонування ринку ціноутворення лежить взаємодія між попитом і пропозицією; основний зміст та мета економічної науки базуються на розумінні концепції обмеження ресурсів та проблеми вибору.

Водночас кожний викладач економіки повинен не тільки знати свій предмет, а й зародити в студентів стійкий інтерес до нього, створити умови для розвитку пізнавальної активності, використовувати технології навчання, які забезпечують активізацію навчання, перетворити процес економічного навчання в спільну діяльність викладача і студента.

Крім фахової до професійної компетентності викладача

входить психолого-педагогічна компетентність. Викладач економічних дисциплін не тільки фахівець економічного профілю, а й психолог і педагог. Основою для психологічної підготовленості викладача є вивчення таких дисциплін як педагогіка, економічна психологія, соціологія, менеджмент освіти.

Серед навичок психологічної компетентності, насамперед, можна виділити такі як комунікативні, перцептивні та інтерактивні. Комунікативна компетентність передбачає не авторитарний стиль поведінки викладача, а партнерські взаємовідносини між ним і аудиторією, уникання нотацій, встановлення зворотнього зв'язку, володіння технікою ставити чіткі запитання і аналізувати відповіді на них, навички вербальних і невербальних прийомів спілкування, створення свого сучасного іміджу, володіння професійною майстерністю.

Перцептивна компетентність викладача економічних дисциплін проявляється в умінні формувати свій імідж, знанні комунікативних типів студентів, умінні використовувати в навчальному процесі сенсорні канали, володінні емоційною культурою, стриманості в напружених ситуаціях, знанні способів психологічної підтримки студентів.

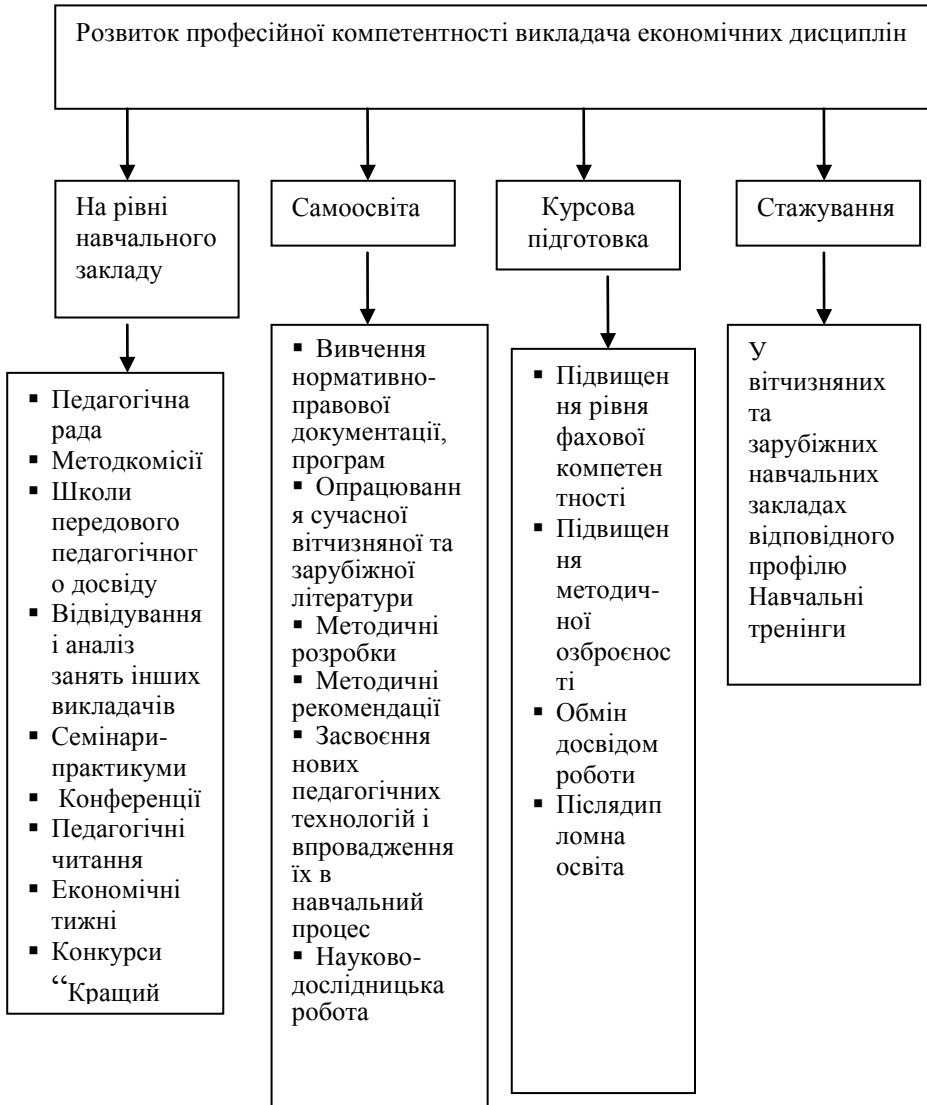
Інтерактивна компетентність передбачає уміння координувати роботу в процесі навчальної гри: правильно розподіляти ролі, формулювати цілі і завдання, систему оцінювання і заохочення; уміння керувати групою взаємодією, вирішувати міжособистісні і ділові конфлікти; уміння керувати дискусією, спором, полемікою і робити правильні висновки.

Останнім часом поняття професійної компетентності широко обговорюється на сторінках вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури: Проблема компетентності вивчається ученими починаючи з 90-х років. У педагогіці дана категорія розглядається як: похідний компонент “загальнокультурної компетентності” (Н. Розов. Є. Бондаревська); “рівень освіченості фахівця” (Б. Гершунський, А. Щекатунова); “системне явище, що включає знання, уміння, навички, професійно значущі якості особистості фахівця” (Т. Браже, Н. Запрудський).

Процес набуття і розвитку професійної компетентності викладачів економічних дисциплін можна представити схематично таким чином (див. табл. 1).

Таблиця 1

Розвиток професійної компетентності викладача економічних дисциплін



Отже, підготовка економічних кадрів може вважатися лише тоді ефективною, якщо її технології будуть зорієнтовані на завдання соціально-економічного розвитку XXI століття.

Література

1. Бодалёв А. А. О предмете акмеологии. / А. А. Бодалёв // Психологический журнал. – 1993. – Т.14, №5. – С. 13-18.
2. Бобров В. Я. Провідні тенденції підготовки фахівців з вищою економічною освітою. / В. Я. Бобров // Актуальні управлінські і економічні проблеми сучасності. – 2009. – №1. – С. 10
3. Козаков В. А. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах: методологія та практика: [монографія] / В. А. Козаков, Д. І. Дзвінчук. – К.: Нічлава, 2003. – 137 с.

Ирина Носаченко

Усовершенствование подготовки преподавателей экономических дисциплин – важное условие модернизации экономического образования

Аннотация. В статье обоснованы основные концептуальные zásady экономического образования в современных условиях хозяйствования. Особенное внимание обращается на повышение уровня профессиональной компетентности преподавателей экономических дисциплин, представлены формы и методы их подготовки, которые отвечают современным потребностям инновационного экономического развития страны.

Ключевые слова: экономическое образование, профессиональная компетентность преподавателей экономических дисциплин, инновационное экономическое развитие.

Irina Nosachenko

Improving the training of economic subject teachers – an important prerequisite for economic education

Summary. In the article the basic conceptual frameworks for economic education in the modern business environment. Particular attention is paid to improve the professional competence of economic subjects teachers submitted forms and methods of training that meet the current needs of innovative economic development.

Key words: economic education, economic education, innovative economic development.

УДК 378.091.12:80

Євгенія Співаковська-Ванденберг,
м. Херсон**КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ
ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

Сучасний підхід до визначення основних напрямів модернізації вищої педагогічної освіти передбачає розуміння її мети, яка водночас мусить бути зорієнтована як на виконання соціального замовлення суспільства щодо підготовки спеціалістів вищої кваліфікації, так і формування особистості майбутнього громадянина демократичного суспільства, конкурентоспроможність на світовому ринку праці.

Узагальнюючи напрацювання науковців і практиків із проблем підготовки майбутнього вчителя, зазначимо, що для сучасної вищої педагогічної освіти актуальними завданнями є надання студентам педагогічних, психологічних, спеціальних й інших знань; формування у них практичних умінь і навичок (інформаційних, організаційних, комунікативних, дослідницьких, самоосвіти тощо); формування й розвиток педагогічних здібностей (дидактичних, організаційних, конструктивних, перцептивних, експресивних, комунікативних); формування, розвиток або корекція морально-психологічних, соціально-перцептивних й індивідуально-психологічних особливостей і якостей (повага до людини, комунікативність, емпатійність, милосердя, справедливість, стриманість, вимогливість, воля, готовність до самовиховання); розвиток інтелектуальних параметрів (мислення, ерудиція, пам'ять, усне та писемне мовлення тощо); розвиток професійно спрямованих параметрів (любов до дітей і професії, відданість професії, відповідальність, обов'язок, чесність, толерантність, тактовність тощо). І хоча ці складники загальної мети мають різну вагу, ігнорування будь-якого з них перетворить вищу освіту на відірваний від реального життя абсолютизм, "річ у собі".

Актуалізація нових підходів до професійної підготовки майбутнього вчителя продиктовано, як уже зазначалося вище, вимогами до підготовки спеціалістів відповідно до світових запитів, що спираються на принцип формування кваліфікацій кожного освітнього циклу у вигляді результатів у термінах компетентностей (компетентнісний підхід).

З огляду на те, що сучасна вища педагогічна освіта є інституцією, на яку покладено завдання підготовки висококваліфікованих кадрів, формування і розвиток у них професійних компетентностей, метою цього локального дослідження є аналіз основних напрямів реалізації компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів, зокрема гуманітарних спеціальностей. Досягненню означеної мети будуть сприяти такі завдання:

- обґрунтувати доцільність реалізації компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутнього вчителя в умовах модернізації вищої педагогічної освіти;

- окреслити основні положення, які втілюють ідеї компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей.

При визначенні основних напрямів реалізації компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів ми виходили з того, що провідним чинником організації навчально-виховного процесу в вищій педагогічній школі є визнання студента носієм суб'єктивного досвіду, у контексті якого студент сприймає будь-які навчальні і виховні впливи, проектує свою діяльність. Тому, утвердження компетентнісного підходу в професійній освіті означає передусім переорієнтацію на результат навчання в його діяльнісному вимірі.

Важливо зазначити, що компетентності, на думку багатьох зарубіжних і вітчизняних вчених, є тими індикаторами, які дають змогу визначити готовність випускника вищої школи до соціальної адаптації, подальший професійний розвиток і рівень затребуваності на ринку освітніх послуг. Виявами компетентностей є: здатність працювати в команді; використовувати знання й технології; розв'язувати конфлікти; застосовувати інформаційні й комунікаційні технології; творчість і винахідливість тощо [2; 3; 7].

Для розв'язання завдань дослідження важливо з'ясувати сутнісний зміст поняття “компетентність”. Найчастіше його тлумачення пов'язується з певними навичками діяльності, передусім професійної. У європейській науці сформоване й більш широке тлумачення компетентностей. На думку експертів Ради Європи з освіти, компетентності передбачають спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні й соціальні потреби, комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок.

У словнику термінів “компетентність” (лат. *competens* – здібний) розглядається як: 1) володіння компетенцією; 2)

володіння знаннями, які дають змогу судити про будь-що [6]. Розрізняють широке та вузьке тлумачення цього поняття. У широкому розумінні компетентність людини кваліфікується як ступінь її зрілості, що передбачає певний рівень психічного розвитку особистості, навченість і вихованість і дає індивіду змогу успішно функціонувати в суспільстві. У вузькому розумінні компетентність розглядається як діяльнісна характеристика, тобто ступінь включеності людини в діяльність, що передбачає ціннісне ставлення.

Поняття “компетентність майбутнього фахівця” зарубіжні вчені розуміють як відповідно структуровані (організовані) сукупності знань, умінь, навичок і ставлень, які набуваються у процесі навчання і дають фахівцеві змогу визначати, тобто ідентифікувати й розв'язувати незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, властиві певній сфері діяльності [2; 3; 4].

В Україні вагомий внесок у розроблення методичних підходів до впровадження компетентісного підходу здійснили В. Байденко, Н. Бібік, І. Гушлевська, І. Зимня, І. Єрмаков, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, О. Субетто, С. Трубачова, Л. Хоружа та інші. В контексті нашого дослідження цінною є дослідницька позиція Н. Бібік, яка надає принципового значення ідеї переорієнтації “з процесу на результат у діяльнісному вимірі, розгляд цього результату з погляду затребуваності в суспільстві, забезпечення спроможності випускника відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку свого “Я” в професії і соціальній структурі” [1, с. 47]. Загальновизнаними характеристиками професійної компетентності є розуміння суті завдань, що виконуються; знання та досвід у професійній сфері й активне його використання; вміння обирати засоби, адекватні конкретним обставинам; почуття відповідальності за досягнуті результати; здатність визнавати власні помилки і коригувати їх. Однак, незважаючи на результативність науковців і практиків у дослідженні різних аспектів компетентісного підходу, він усе ще потребує додаткової теоретичної аргументації.

Для з'ясування актуального набору компетентностей проаналізуємо напрацювання учених з означеної проблеми. Це дає змогу встановити, що систему компетентностей в освіті може бути представлено:

– *ключовими компетентностями, які визначаються*

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язувати відповідні проблеми;

– *загальногалузовими, або надпредметними (міжпредметними)*, які набуваються упродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі на всіх етапах навчання;

– *предметними компетентностями*, що розвиваються упродовж вивчення різних навчальних дисциплін на всіх курсах у вищому навчальному закладі.

Оскільки вищезазначена система компетентностей є актуальною у процесі професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей, стисло охарактеризуємо їх. Так, ключові (надпредметні) компетентності можуть розглядатися як синтетичні, що поєднують певний комплекс знань, умінь і ставлень, набутих у процесі засвоєння всього змісту освіти. До їх ознак відносять поліфункціональність, міждисциплінарність, багатокомпонентність, спрямованість на формування критичного мислення, рефлексії, визначення власної позиції. Ключові компетентності не пов'язані з конкретною навчальною дисципліною, а набуваються під час засвоєння декількох або всіх одночасно навчальних дисциплін. Кожна з таких компетентностей складається з простіших дій, операцій, які є показниками її розвиненості.

Загальногалузеві компетентності визначаються для певної освітньої галузі і відзначаються високим ступенем узагальнення, комплексності. Предметні компетентності ґрунтуються на загальногалузових компетентностях і є стадіями, рівнями їх сформованості.

Оскільки компетентнісний підхід проголошено одним із актуальних у стратегії розвитку вітчизняної освіти, окреслимо основні положення, які втілюють ідеї означеного підходу:

– компетентність є ключовим поняттям в оцінюванні освітніх результатів, оскільки поєднує в собі інтелектуальний і прикладний складники освіти;

– у понятті “компетентність” закладено інтерпретацію змісту освіти, сформованого “від результату”;

– компетентність є інтегративною за своєю природою, оскільки визначається як динамічне поєднання знань, розуміння, цінностей, умінь, інших здатностей.

У зв'язку із багатовимірністю досліджуваного феномену відсутній єдиний стандарт щодо структурних компонентів

компетентності студента вищого педагогічного навчального закладу.

Реалізація ідей компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей можлива, на нашу думку, за умови урахування в проектуванні сучасних освітніх систем низки функцій. Нам імпонує позиція Г. Мітяєвої [7] та Л. Єлагіної [3], які досліджували це питання, які виокремили такі функції компетентнісного підходу: 1) методологічно-регулятивну; 2) концептуально-теоретичну; 3) проектно-технологічну; 4) моделювально-прогностичну; 5) критерійно-оцінювальну [21; 50]. Доповнити це перелік можуть функції: квалітативна, завдяки якій підвищується якість підготовки фахівців; координаційно-збалансовуюча, яка уможливило співпрацю усіх учасників освітнього процесу; інтеграційна, яка забезпечує зближення освіти і професійної сфери, мобільність фахівців на міжнародному ринку праці.

Сформовані у процесі набуття професійної освіти компетентності майбутні учителі гуманітарних спеціальностей можуть застосувати у педагогічній роботі, а також в соціальних та інших контекстах залежно від умов і потреб здійснення різних видів діяльності. Компетентний педагог застосовує ті стратегії, які є найприйнятнішими для виконання окреслених завдань. Управління власною діяльністю веде до підвищення, модифікації рівня компетентності фахівця.

Викладене дає змогу зробити деякі теоретичні узагальнення:

- компетентнісний підхід є невід'ємним елементом модернізації вищої педагогічної школи в Україні і передбачає якісну зміну системи набуття професійної освіти, спрямованої на вдосконалення чинної освітньої практики. Він має значний потенціал для розвитку особистості майбутнього фахівця і є підґрунтям його майбутньої успішної професійної діяльності.

- компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, набутих під час навчання, виховання, залучення в простір соціальних і культурних відношень, міжособистісного спілкування і належить до таких, що потребують надання студентам можливостей для оволодіння методами раціонального розв'язання життєвих і професійних проблем.

Перспективними науковими розвідками є розкриття

сутності компетентнісного підходу до визначення результатів вищої педагогічної освіти, а також уточнення набору компетентностей, які необхідно сформувані у майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

Література

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – С. 47-52.
2. Грачев В. В. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании / В. В. Грачев, О. А. Жукова, А. А. Орлов // Педагогика. – 2009. – № 2. – С. 107-112.
3. Елагина Л. В. Формирование культуры профессиональной деятельности будущего специалиста на основе компетентностного подхода (методология, теория, практика): автореф. дис. ... д-ра пед. наук; 13.00.08 / Л. В. Елагина. – Челябинск, 2009. – 59 с.
4. Заблоцька О. С. Реалізація компетентнісного підходу у вітчизняній освіті / О. С. Заблоцька // Вісник Житомирського державного університету. – 2009. – Випуск 43. Педагогічні науки. – С. 58-63.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : “К.І.С.” 2004. – 112 с.
6. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. Ожегов. – М. : 1976. – 267с.
7. Митяева А. М. Компетентностная модель многоуровневого высшего образования (на материале формирования учебно-исследовательской компетентности бакалавров и магистров): автореф. дис. ... д-ра пед. наук; 13.00.08 / А. М. Митяева. – Волгоград, 2007. – 44 с.

Євгенія Співаковська-Ванденберг

Компетентностный подход в профессиональной подготовке будущих учителей гуманитарных специальностей

Аннотація. В статті обосновано цілесобразність реалізації компетентностного підходу в професійній підготовці майбутнього учителя в умовах модернізації вищого педагогічного освіти, позначені основні положення, які втілюють ідеї компетентностного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей.

Ключові слова: компетентність, компетентностний підхід,

предметные компетентности, надпредметные компетентности, высшее педагогическое образование, будущие учителя гуманитарных специальностей.

Evgenija Spivakovska-Vandenberg
Competence approach to the training of future teachers of the humanities

Summary. *There has been substantiated the purposefulness of the competency-based approach realization in the professional training process of a teacher to be in the conditions of tertiary pedagogic education modernization; specified the core points embodying the ideas of the competency-based approach in the professional training process of a future teacher majoring in Humanities.*

Key words: *competence, competency-based approach, tertiary pedagogic education, future teacher majoring in Humanities.*

УДК 371.1:172.13

**Лариса Тимчук,
м. Київ**

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПРОГНОСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

Освіту прийнято вважати самим безпосереднім та працездатним учасником майбутнього в теперішньому. Незаперечним та принциповим є і той факт, що саме освіта працюючи на майбутнє, передбачає й у значній мірі визначає особистісні якості кожної людини, її знання, уміння, світоглядні пріоритети і життєві орієнтири, а відповідно і духовний, економічний, моральний потенціал суспільства, цивілізації в цілому. Природно, що освіта як глобальне суспільне явище не може бути поза зоною прогностичних досліджень.

Розвиток педагогічної науки – це складний і суперечливий процес, що має багатовікову історію. В його основі лежить узагальнення практичної діяльності людства у справі підготовки підростаючих поколінь до самостійного життя, а будь-яка людська діяльність пов'язана з передбаченням її результатів. У повсякденному житті передбачення носять стихійно-емпіричний характер і являються результатом практичного досвіду людини, що вбирає в себе повторювані стійкі явища і процеси оточуючого середовища. Протягом багатьох віків саме емпіричний досвід передбачення відігравав значну роль у житті людини, проявляючи

себе в формі різних життєвих правил, народних прикмет та ін. Тому природно, що і в педагогічній діяльності вчителю доводилось часто приймати рішення керуючись виключно індивідуальним передбаченням наслідків таких рішень, життєвою та професійною інтуїцією, розвиненою власним практичним досвідом.

З розвитком суспільства із випадкових, часто вибірових емпіричних уявлень про оточуючу дійсність поступово виокремились наукові знання, які спочатку тісно переплітались з релігійними, міфологічними та іншими недостатньо об'єктивними уявленнями людини про оточуючий її світ. Сучасні науковці підходять до педагогічної прогностики як до галузі наукових знань, в якій розглядаються принципи, закономірності і методи наукового прогнозування стосовно об'єктів, що вивчаються освітніми науками. Історія розвитку будь-якої науки, у тому числі й педагогіки, має великий арсенал прикладів самих різноманітних передбачень, та слід зазначити, що у різні епохи, різні часи передові учені завжди розглядали передбачення як один із найбільш важливих пізнавальних процесів, що органічно характеризують відповідну галузь знань. Слід наголосити, що педагогічна прогностика, як і будь-який інший вид наукового прогнозування, – це не спонтанний процес передбачення майбутнього на основі зроблених висновків щодо виявлених тенденцій, не сукупність припущень і суб'єктивних точок зору, а *спеціально організоване системне наукове дослідження*, спрямоване на одержання випереджаючої інформації про перспективи розвитку суб'єктів педагогічного процесу з метою формування політики і стратегії освіти й прийняття оптимальних рішень у цій галузі” [2].

Стосовно прогностичних функцій освіти, на нашу думку, найбільш актуальним у цьому аспекті є підхід російського вченого Б. Гершунського, який так визначив пріоритети освіти ХХІ століття. Учений пише: “Сенс життя кожної людини полягає у найбільш повній життєвій самореалізації. Життєва самореалізація означає максимально можливу користь, яку може принести людина самому собі, своїм близьким, суспільству в якому вона живе, людській цивілізації в цілому. Принести – на основі своїх індивідуальних здібностей, знань, умінь і навичок, моральних і світоглядних якостей і пріоритетів, що визначають особистість, її реальний внесок у збагачення матеріальних і духовних цінностей світу. Внесок, який повинен бути збережений не тільки як пам'ять про нього, а й такий, що продовжуватиме життя його духовного

“Я” навіть після фізичної смерті” [2, с. 128].

Характерною особливістю сучасного освітнього простору є нагальна потреба в якісно новому осмисленні питання про використання і розвиток прогностичного потенціалу педагогічних працівників, що визначається вмінням педагогів бачити перспективу, прогнозувати результати діяльності, креативно і творчо робити педагогічну працю результативною. Формування творчої особистості вчителя, обов'язково повинно включати розвиток прогностичних здібностей (передбачення). Між творчістю і передбаченням існує єдність суттєвих характеристик: постійний пошук нового, відсутність чіткого алгоритму дій, спрямованість на майбутнє. Прогностичне передбачення виступає елементом творчості, а формування прогностичних здібностей природно призводить до розвитку творчості вчителів, їх педагогічної майстерності.

Розглянемо проблему прогностичної діяльності вчителя через вершину піраміди людських потреб, яку віншує потреба у *самореалізації*. Це бажання максимально розкрити себе, реалізувати свої можливості, прагнення до саморозвитку, творчості. На цьому рівні людина намагається досягти цінностей, що визначають сенс життя, наповнити свою діяльність значущим і важливим для всього буття. Оскільки *задоволення потреби у самореалізації є однією з головних життєвих потреб людини*, то ми зосередимо увагу на тих провідних ідеях, які мають особливу значущість у контексті даної проблеми і розвитку яких, на нашу думку, дозволить її реалізувати: прогностичність функцій освіти; взаємозв'язок природовідповідної праці та щасливого світобачення особистості; важливість трудового виховання в процесі розвитку особистості; роль позитивного навчально-виховного середовища в розвитку інтересів та обдарувань учнів.

Ідея найбільш повної самореалізації людини як вищої цінності й сенсу її життя не нова. У тому чи іншому варіанті вона пронизує практично всі філософські та релігійні вчення й у цьому контексті може бути визнана достатньо загальною, інваріантною. Природно, що до цього філософсько-світоглядного рівня розуміння сенсу життя, освіта повинна проявити свою зацікавленість і готовність до передачі його в педагогічні категорії, явища, процеси і технології. Та ще більшу зацікавленість освіта повинна проявити до індивідуально особистісної трансформації цієї філософсько-світоглядної ідеї, оскільки саме на особистісному рівні цінність життєвої самореалізації набуває природного розмаїття, що обумовлено неповторними особливостями кожної

людини.

Стратегічного значення набувають в цьому аспекті погляди Б. Гершунського про надзвичайну важливість прогностичної функції педагогічної теорії і практики: “Слід підкреслити, що освітньо-педагогічне прогнозування, як і будь-який інший вид прогнозування, – це не спонтанний процес передбачення майбутнього ... , а спеціально організоване системне наукове дослідження, спрямоване на одержання випереджальної інформації про перспективи розвитку освітньо-педагогічних об’єктів з метою формування політики і стратегії у галузі освіти і прийняття оптимальних рішень у цій сфері” [2, с. 241]. Учений стверджує, що повна життєва самореалізація особистості можлива тільки в тому випадку коли:

- людина свідомо і глибоко вірить у цю життєву мету, вірить у своє індивідуальне неповторне призначення, бачить у ньому вищий сенс життя і надію на продовження власного “Я”, в залежності від результатів своїх вчинків і справ на протязі всього життя, у вдячній пам’яті людей, суспільства, соціуму, цивілізації;

- людина усвідомлює свої здібності, свої інтереси, життєві переваги і мотиви поведінки й керується ними в різних життєвих ситуаціях; усвідомлює себе частиною природи, людського суспільства і здатна до дружньої взаємодії з іншими людьми, не залежно від їхніх індивідуальних чи колективних світоглядних, ментальних особливостей;

- людина володіє уміннями, знаннями і навиками, що дозволяють йому найбільш повно реалізувати свої здібності в конкретній трудовій діяльності і різноманітних соціальних відношеннях;

- людина здатна до цілеспрямованих і ефективних вольових зусиль, необхідних для реалізації свого прагнення до повної життєвої самореалізації на всіх етапах життєвого шляху [2, с. 128].

Немає необхідності доводити, що вказані умови можуть бути виконані тільки на основі нових і ефективних кроків у галузі освіти. Адже саме освітня діяльність має саме безпосереднє відношення до формування віри людини в істинний сенс її життя, в реалізацію її здібностей, у тому числі й здібностей до самопізнання, адекватної оцінки своїх можливостей та життєвих переваг, до формування моральних якостей особистості, що визначають основу її вчинків та поведінки, процесу формування базису необхідного для повноцінної самореалізації в трудовій і суспільній діяльності.

Коли іде мова про самореалізацію особистості, реалізацію її потреб слід відмітити світові тенденції, що тяжіють до глобалізаційних процесів у різних сферах людського буття, до навіть уявного стирання кордонів між територіями різних країн, до можливості вільного вибору місця проживання, працевлаштування, ареалу реалізації своїх життєвих і професійних планів, то слід вести мову не тільки про необхідність значного оновлення й збагачення існуючої системи освіти, а освіти, що потрібна сьогодні не тільки окремим країнам, а всім народам світу, які в свій своїй різноманітній неповторності все більше стають єдиною сім'єю – ім'я якій люди Планети Земля. Щастя цієї сім'ї, апогей її гармонійного розвитку стане можливим і успішним лише при утвердженні нових принципів і підходів в освіті й вихованні, що створять умови для розвитку людини, яка має стати насамперед творцем, а не споживачем створених благ. Людини знаючої і відповідальної, яка усвідомлює свій обов'язок за все, що творить і робить, перетворює засвоєні наукові й культурні цінності в гармонійну рушійну силу, життєдайну основу свого світобачення, всієї практичної діяльності.

Говорячи про оновлення системи освіти не слід забувати про те, що все нове – добре забуте старе і переосмислення всього позитивного, що створено і напрацьовано нашими попередниками (людьми, цивілізаціями), є непохитним стовбуром древа пізнання й існування людства, на яке прийдешні покоління прищеплять свої найкращі пагони духовних, наукових, культурних надбань, тим самим даючи йому життєдайні сили для розвитку й самовдосконалення. Історія не дає забути страшних сторінок написаних непродуманими діями “реформаторів”, коли під гаслами реформування існуючого й створення нового, знищувалось все, і тих жахливих, руйнівних і на жаль, не виправних наслідків таких процесів, що ламали долі цілих поколінь, держав, народів. Тому, коли мова йде про необхідність кардинальних змін, впровадження реформ, нових напрямів як в освіті, так і у будь-якій галузі людського пізнання необхідною умовою таких дій повинно стати звернення до безцінних надбань думки геніїв світу, теоретичного й практичного досвіду сотень видатних, талановитих вчених, вчителів, педагогів, митців з різних країн і континентів нашого спільного дому – планети Земля.

Аналіз творчої спадщини видатних філософів і педагогів Я. Коменського, І. Канта, Г. Гегеля, А. Дістервега, А. Макаренка, В. Сухомлинського, Б. Гершунського, І. Зязюна уможливив окреслення провідної ідеї, яка має сьогодні особливу значущість –

це прогностичність функцій освіти. Здійснимо ретроспективний екскурс щодо існування різноманітних педагогічних теорій, ідей, концепцій, які стосуються педагогічної прогностики і в процесі свого розвитку неодмінно супроводжувалися оновленням поглядів на природу та практику навчання й виховання людини, суттєво впливали як на модернізацію окремих компонентів навчально-виховного процесу, так і на радикальні зміни системи освіти в цілому.

На доцільності реалізації прогностичної функції освіти ще чотириста років тому наголошував засновник наукової педагогіки Я. А. Коменський, який писав: “Всебічна культура духу потребує, щоб усі люди мали знання про майбутнє життя, мрія про нього надихала і вони були спрямовані до неї прямими шляхами ... відповідно до цього, в школах потрібно вчити тільки того, що приносить найбільшу і найґрунтовнішу користь, як у теперішньому, так і у майбутньому житті, і навіть більше у майбутньому” [5, с. 352, 385 – 386].

В цьому ж аспекті становить інтерес підхід до виховання Г. В. Гегеля. У праці “Про виховання і навчання” він так характеризує роль школи в підготовці людини до майбутнього життя: “Навколишній світ становить незалежну від суб’єктивного загальну сутність; людина має в ньому цінність у міру своїх задатків і придатності для однієї з його сфер. Школа є для людини проміжною ланкою, що веде із сім’ї у світ, із природного осередку почуттів і нахилів у світ діяльності” [1, с. 121]. В праці “Про педагогіку” І. Кант писав про те, що принцип мистецтва виховання який повинні мати перед очима люди, що складають плани для виховання говорить: діти повинні виховуватися не для теперішнього, а для майбутнього, можливо кращого життя людського роду.

Прогностичні уміння вчителя є важливим компонентом успішної педагогічної діяльності. Про необхідність прогнозувати результати педагогічного процесу висловлювався німецький просвітитель та громадський діяч А. Дістервег. У своєму “Керівництві німецьких вчителів” він сформулював цілу систему педагогічних правил, одне з яких проголошує: “Рахуйся з передбачуваним майбутнім становищем свого вихованця” [3, с. 401]. Говорячи про особливості учительської професії А. Дістервег писав: “І ми, сподіваємось, будемо радіти і своєрідним особливостям вчителя. Його службова діяльність і професія накладають на нього певний відбиток, розвивають у ньому особливе світобачення і особливе ставлення до людей,

роблять з нього своєрідну особистість, яка в процесі взаємодії повинна розпізнати природне призначення кожного свого учня” [3, с. 74]. Німецький педагог наголошував, що успішна прогностично-педагогічна діяльність створює передумови для розвитку гармонійної щасливої особистості: “Щасливий той, кого доля привела до того, до чого передбачила його природа. Щасливий він сам, щасливе через нього і людство. Професія накладає на людину певний відбиток. Нам приємно зустріти істинного лікаря в людині, що обрала для себе лікарську професію; ми радіємо своєрідним особливостям моряка, воїна, поета” [3, с. 74].

Одним з найважливіших у даному контексті науково-педагогічних відкриттів А. Макаренка є те, що він розробив механізм “паралельної” дії життя і виховання – “систему перспективних ліній”, що дає змогу вивчати і вибудовувати виховання в єдності його матеріальних і духовних основ, об’єктивних і суб’єктивних чинників, у динаміці постійному розвитку. Ця концепція видатного педагога може бути визначена як прогностично-оптимістична та соціально-особистісно орієнтована на краще майбутнє. У творі “Виховання громадянина” він пише: “Виховати людину – означає виховати у неї перспективні шляхи. Методика цієї роботи полягає в організації нових перспектив, у використанні уже наявних, у поступовому підставленні більш цінних” [8, с. 258].

На його переконання, педагогічна наука і практика постійно має орієнтуватися на “завтрашній день”, прогнозувати і проектувати якості нової людини, випереджати суспільні запити на “людську творчість”. А. Макаренко пише: “Справжнім стимулом людського життя є завтрашня радість. У педагогічній техніці ця завтрашня радість є одним із найважливіших об’єктів роботи. Спочатку необхідно організувати саму радість. Викликати її до життя і поставити як реальність. По-друге, наполегливо перетворювати більш прості види радості в більш складні і значимі для людини” [8, с. 258]. Свої міркування щодо цього він сконцентрував у змістовному наповненні авторської ідеї про “випереджаюче виховання”, реалізація якого забезпечується через систему перспективних ліній у вихованні й розвитку окремого індивіда та людського соціуму й передбачає наявність знань, умінь, навичок і трудових орієнтацій по завершенні навчання. Прагнення до одержання професії, бачення горизонтів своєї життєдіяльності, одержання радості від реалізації спланованих цілей і завдань було найважливішим орієнтиром А. Макаренка у виховній роботі з учнями, основою підготовки їх до самостійного

життя і праці.

Актуальність цієї концепції полягає в тому, що результатом педагогіки паралельної дії є відкриття перед людиною перспектив, що сприяють мобілізації її життєвих і творчих сил радістю найближчого й найвіддаленішого дня. Результатом такої педагогіки буде вільна особистість, яка свідомо приймає рішення, діє і аналізує наслідки своїх дій, виходячи із власних потреб та інтересів. А вільна особистість може формуватися лише в умовах моральної атмосфери поваги до самої себе, оточуючих людей і навколишнього світу. Буде слушним згадати макаренківське кредо виховання, яке, на наш погляд, повинно бути основною ідеєю виховання взагалі: “Педагог у своїй виховній справі повинен брати далеко вперед, багато вимагати від людини і дуже її поважати, хоча за зовнішніми ознаками, можливо, ця людина не заслуговує на повагу” [9, с. 212].

Успішність майбутньої самореалізації особистості як цілеспрямованого процесу, зауважував В. Сухомлинський, залежить від мети виховної діяльності, яка має забезпечувати його перспективний творчий характер: “Без наукового передбачення, без уміння закладати в людині сьогодні ті зерна, які зійдуть через десятиліття, виховання перетворилося б у примітивний догляд, вихователь – у неграмотну няньку, педагогіка – в знахарство...” [11, с. 14]. До того ж він наголошував на прогностичній функції виховного процесу: “Суть виховання полягає, зокрема, в тому, щоб знайти, відкрити в кожній людині ту “золоту жилку”, яка принесе їй радість творчості на благо суспільства” [10, с. 174]. На переконання В. Сухомлинського, важливе завдання педагога: “дати людині щастя улюбленої праці – це означає допомогти їй знайти серед безлічі життєвих шляхів той, на якому найяскравіше розкриються індивідуальні творчі сили і здібності її особистості” [10, с. 174]. Педагог з усією категоричністю стверджував, що для кожної дитини праця, в якій вона виявляє себе справжнім творцем, поетом, художником, гордим за себе і за результати своєї роботи, може стати духовною творчістю. На його думку: “Виховати в кожній дитині живий інтерес до праці, розкрити нахили, покликання, утвердити особисте захоплення справою – це і є суть індивідуальної виховної роботи, в якій виявляється справжня педагогічна майстерність” [10, с. 342].

В авторській програмі засновника вітчизняної школи педагогічної майстерності академіка І. Зязюна “Учитель” була втілена нова парадигма: “Знай, що розвивається у твоєму учневі, зумій це забезпечити, розвивай самостійно свій власний

педагогічний досвід і власну педагогічну творчість” [10, с. 482], актуалізовано необхідність прогностичної роботи вчителя щодо ранньої діагностики і розвитку (з початкової школи) професійно-педагогічних здібностей учнів. Ідеали нових підходів до оновлення освітньої системи висловлювались багатьма талановитими педагогами, учителями-практиками, але в результаті несприятливих обставин, тогочасної кон’юнктури їх реалізація гальмувалась або навіть заборонялась.

Звернення до історичного досвіду геніїв не є поглядом у минуле, а лише обережною спробою актуалізувати нашу духовну пам’ять, про вже знайдене і удосконалене, що було лише або теоретично задекларовано, або обмежено у розумінні таким зручним людським раціо, не знайшовши, на жаль, широкого розповсюдження і результативної практичної реалізації. В нашій вітчизняній історії є чимало прикладів того, як геніальні починання не вписуючись в існуючі ортодоксальні доктрини часу припиняли своє існування, а творча спадщина новаторів просто замовчувалась, не підлягала широкому розповсюдженню й видавництву. Говоримо про це не лише тому, щоб віддати належну шану видатним подвижникам педагогічної ниви, а ще й тому щоб звернути увагу на недопустимість невігластва у цій царині наук. Таке ставлення на багато десятиліть, а може й століть відсуває поступ людської цивілізації, людського генія вперед. Говоримо, щоб привернути увагу до сотень цікавих самостійних дисертаційних досліджень, у яких беззаперечно є багато так необхідного сьогодні розумного, викаліброваного часом зерна, посіявши яке народ зможе зібрати багатий духовний урожай, що змінить людину, її відношення до себе, до свого життєвого покликання, до світу, до природи, до розуміння тих процесів, що в ній відбуваються. І дуже прикро, що такі дослідження сьогодні не піддаються на державному рівні системному аналізу, а відразу відправляється до книгосховищ, бібліотек, а той утилізуються, збільшуючи армію науковців країни й мало ефективно покращуючи її інтелектуальну міць. Це призводить до того, що по багатьом напрямкам освіта запізнюється з втіленням всього нового, що вже може не одне десятиліття приносити свої дорогоцінні плоди.

Зазначене вище дає підстави говорити про те, що проблема педагогічного прогнозування й перспективного планування в галузі освіти була і залишається актуальною. Особливого значення у педагогічній діяльності вчителя набуває її прогностична спрямованість, що ґрунтується на розумінні взаємозв’язків

природовідповідної праці та щасливого світобачення особистості, важливості трудового виховання та позитивного навчально-виховного середовища у процесі розвитку особистості, її інтересів та обдарувань. Забезпечення прогностичного напрямку роботи вчителя можливо тільки за умов його неперервного професійного розвитку і духовного зростання. По суті вчительська діяльність повинна дедалі більше набувати ознак науковості чим і має визначатися її ефективність у подальшій самореалізації учнів. Ця проблема ще не одержала достатньо чіткої, дієвої підтримки на державному рівні, необхідного суспільного визнання і можна лише сподіватись, що саме цей напрямок освіти з часом займе домінуючий статус у науковій педагогічній проблематиці. Для цього потрібна серйозна, доказова, прогностично-орієнтована освітня політика, основою якої є чітке розуміння ціннісно-цільових пріоритетів національної освіти, необхідності її орієнтації на підтримку побудови в Україні вільного, демократичного, громадянського суспільства і правової держави.

Література

1. Гегель Г.-В. Ф. Сочинения: [в 6-и т.] / Ин-т К. Маркса и Ф. Энгельса; под. ред. А. Деборина, Д. Рязанова. – М.; Л.: Госиздат, 1930. – Т. 1. – 326 с.
2. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века: Учеб. пособие / Борис Семенович Гершунский. – М.: Пед. об-во России, 2002. – 508 с.
3. Дистервег Ф. А. Избранные педагогические сочинения / Адольф Дистервег; [сост. В. А. Розенберг]. – М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с.
4. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси: ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
5. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – 656 с.; 1982. – Т. 2. – 576 с.
6. Кудин В. А. Образование в судьбах народов (дидактика нового времени) / Вячеслав Кудин. – К.: ПП “Экмо”, 2007. – 217 с.
7. Лещенко М. П. Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання: [монографія] / Марія Лещенко; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – 2-е вид. доп. – К., 1996. – 192 с.
8. Макаренко А. С. Педагогическая поэма / Антон Семенович Макаренко. – М.: Московский рабочий, 1957. – 648 с.
9. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: в 8 т. / А. С. Макаренко; [сост. М. Д. Виноградова]. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – 399 с.
10. Сухомлинський В. О. Вибрані твори у 5-ти т. Т. 1. – К.: Радянська школа, 1976. – 654 с
11. Сухомлинський В. А. О воспитании. – М.: Политиздат, 1982. – 270 с.

Лариса Тимчук

**Ретроспективний аналіз проблеми прогностическої
діяльності педагога**

Анотація. Стаття посвячена актуальній проблемі прогностическої діяльності педагога. В статті приведено ретроспективний екскурс суцесвуючих різнообразних педагогических теорій, ідей, концепцій и взглядов выдающихся философов и педагогов, касающихся педагогической прогностики. Проанализированы современные тенденции развития прогностической функции образования.

Ключевые слова: педагогическая прогностика, педагогические способности, прогностическая деятельность педагога, прогностические функции образования, самореализация личности.

Larisa Timchuk

Retrospective analysis of prognostic problems of the teacher

Summary. Article thesis is the actual problem of prediction of the teacher. The paper presents a retrospective tour of the existing variety of pedagogical theories, ideas, concepts and views of prominent philosophers and educators on teaching prediction. Analyzed soremennye trends forecasting functions of education.

Key words: pedagogical prediction, teaching ability, predictive work educator, prognostic functions of education, self-realization.

УДК 378.22.016:745/749

**Валентина Титаренко,
м. Полтава**

**ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ЗДАТНОСТІ ДО ЕСТЕТИЧНОГО ОЦІНЮВАННЯ ОБ'ЄКТІВ
ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ
УКРАЇНСЬКИХ НАРОДНИХ ПРОМИСЛІВ**

Формування естетичних критеріїв в умовах сучасного суспільства, уміння сприймати і правильно оцінювати естетичне у навколишній дійсності, у суспільному житті є проявом високої культури особистості. У результаті оціночної діяльності активізуються пізнавальні сили молоді, розвивається, стає критичним їхнє мислення, збагачується уява. Глибоко сприйняті естетичні критерії позначаються на характері естетичних орієнтацій, потреб, художніх інтересів, естетичних ідеалів.

З'ясуємо, що є тією мірою, яка визначає красу творів різних видів декоративно-прикладної творчості, як формується хороший смак людини, що таке естетична оцінка, яке місце посідає вона у житті сучасної молоді.

Людина завжди певним чином ставиться до мистецтва, виявляє почуття задоволення або обурення, і це ставлення завжди оціночне. Перша сходинка у світ прекрасного виражається судженнями “подобається” і “не подобається”. Справжньою, естетичною вона стане лише тоді, коли знання про види мистецтва будуть глибокі, а враження від побаченого, почутого, прочитаного – систематизовані, осмислені. Оціночна діяльність виражається у різних формах – емоційній, теоретичній і практичній. Тільки у єдності цих трьох форм вираження оцінки формуються естетичні смаки студентів, розвивається здатність критично ставитись до проявів байдужості, потворного у мистецтві та дійсності, уміння обстоювати свої мистецькі уподобання і рішуче засуджувати негативні явища у нашому житті.

Оцінка має також і важливе соціальне значення, оскільки виражає усвідомлену суспільну значимість предметів і явищ, виявляє ціннісну орієнтацію особистості.

Щоб сприйняти твір мистецтва, необхідно передусім його побачити або почути чи прочитати; відчувати на собі дію слів, звуків, фарб, матеріалів, які, будучи усвідомленими, переживаються людиною. Але пізнанням твору сприйняття не завершується, пізнання породжує оцінку естетичних якостей мистецтва і дійсності, супроводжуючись емоційно-естетичним переживанням. Це переживання виявляється у типах естетичного ставлення до дійсності й визначається найбільш узагальненими категоріями – прекрасного і потворного, трагічного і комічного, що характеризують ті або інші протиріччя дійсності.

Естетична оцінка вимагає навичок застосування у кожному конкретному випадку ціннісних критеріїв, уміння творчо співвідносити загальні естетичні принципи з особливостями оцінюваного явища чи твору мистецтва. Тому керування оціночною діяльністю передбачає поряд з передачею правильної інформації про естетичні властивості того чи іншого явища обов'язковий розвиток творчої активності особистості.

Визначальною рисою оціночного ставлення є, з одного боку, конкретно-чуттєвий, а з другого – теоретично-пізнавальний характер.

Основою оціночного ставлення є глибока емоційна реакція,

що виявляється у формі емпіричних, інтуїтивних оцінок, які відбивають почуття і переживання особистості. Однак естетична оцінка передбачає не тільки безпосередній емоційний відгук, а й уміння глибоко усвідомлювати свої почуття, пояснювати й аргументувати їх на основі певних поглядів і уявлень про естетичну цінність. Оцінка значною мірою пов'язана з інтелектуальним напруженням, раціональним усвідомленням емоційної інформації, у процесі якої зміст естетичних почуттів ніби перекладається на мову понять і суджень.

Таким чином, беручи до уваги загальні природні властивості естетичних оцінок – світоглядний характер, своєрідність вираження як компонента людської свідомості, єдність суб'єктивних, раціональних та емоційних моментів, а також специфічні форми виявлення оцінки у галузі художньої творчості, можна виділити два основні принципи розвитку уміння цінувати прекрасне. Це засвоєння правильної інформації про нормативно-об'єктивну енергетичну цінність предмета чи явища і розвиток творчої активності особистості.

Орієнтуючись на засвоєння різних видів мистецтва, система естетичного виховання використовує традиційно для навчання три основних види мистецтв – літературу, образотворче мистецтво і музику, а в останні роки і декоративно-прикладну творчість. Ці види мистецтва мають багату історію розвитку, величезну кількість пам'яток естетичної цінності. Вони з найбільшою силою втілили історичний шлях розвитку людства, закони художньої творчості.

Відомий педагог і композитор Д. Кабалевський зазначав, що “людині властиво сприймати світ, найрізноманітніші життєві явища крізь призму естетичну, що без сумніву пов'язані з вродженою у народі здатністю, а, можливо, правильніше сказати, – з потребою естетичної оцінки дійсності в цілому, а не тільки мистецтва...”. Тому і “естетична оцінка будь-якого життєвого явища, будь-якого людського вчинку і людини в цілому, не кажучи вже про мистецтво, завжди є водночас і оцінкою етичною” [5, с. 14].

У багатьох працях естетична оцінка розглядається як вияв уміння розуміти, емоційно переживати і правильно визначати красу в навколишньому житті, творах українських народних промислів.

Коваль Л. Г. класифікує оцінки учнів за трьома рівнями:

- розгорнуті (спрямовані на зміст і форму, наявність

одного-двох мотивів, емоційного елемента);

- односторонньо спрямовані (визначаються зміст або форма, обмеженість мотивації);
- нерозгорнуті, немотивовані (невизначний пізнавальний або емоційний елемент) [6].

Важливим у визначенні змісту естетичних оцінок як форми об'єктивної оцінки є вивчення авторами самостійно дібраних студентами таких критеріїв, як правдивість, образність, краса художніх засобів (епітетів, порівнянь, метафор) тощо.

Процес формування оцінки відбувається у такій послідовності:

- сприймання прекрасного;
- переживання, як результат сприймання;
- емоційна оцінка;
- естетичний аналіз, що характеризується усвідомленням емоцій та почуттів.

Продуктом аналізу є естетичні оцінки, які виражаються в оціночних судженнях.

Естетичні почуття, погляди, ідеали, художні смаки, на яких ґрунтується оцінка, формуються у певному контексті (навчально-виховний процес, дозвілля, засоби масової інформації тощо).

Правильна організація усіх складових впливу на студентів – перша умова педагогічного керівництва оціночною діяльністю студентів.

Другою умовою є створення системи аналогій, які допомагають сприймати різні види мистецтва. Студенти правильно розуміють твори лише тоді, коли емоційні враження їх будуть спиратись на достатньо повну інформацію про ці твори.

Третьою умовою забезпечення процесу формування естетичних оцінок у студентів є збагачення й активізація їх словникового запасу, який дає можливість повно і глибоко формулювати свої думки, враження і переживання у зв'язку зі сприйманням творів декоративно-прикладної творчості.

Педагогічне керівництво розвитком оціночної діяльності на заняттях українських народних промислів передбачає виявлення та врахування рівня розвитку особистості, орієнтацію на особливості сприймання, мислення і здатності до естетичного аналізу, розвитку їх у навчальному процесі.

Емоційність сприймання досить часто поєднується з теоретичним осмисленням явищ мистецтва і дійсності, зростають можливості абстрагування у естетичному досвіді уявлень про естетичні якості предметів, явищ, подій. Отже, завданням вчителя

є формування в учнів загальних уявлень про творчість художників, письменників, композиторів, майстрів народної творчості, поняття про засоби виразності, композиції в образотворчому та прикладному мистецтві, літературі.

Оціночна діяльність в аудиторній роботі стимулює творчу активність студентів і виявляється у бажанні займатись конкретним видом мистецтва у гуртках, студіях, прагненні знайти оригінальні рішення під час виконання творчих робіт, внести щось самобутнє у розуміння завдань.

Отже, естетична оцінка – явище досить складне. Вона виникає у процесі розвитку й удосконалення людського пізнання навколишнього світу і ставлення особистості до нього. У зв'язку з цим змінюються і форми вираження естетичних почуттів, сприймання, досвіду.

До головних установок у естетичному ставленні належать пізнавальні, естетичні та художні, існування яких виявляється в диференційованому оціночному ставленні, глибшому проникненні у зміст конкретного виду мистецтва, розумінні його ідейно-образного змісту, значення арсеналу виразних засобів, єдності форми та змісту художнього твору. Оціночна діяльність набуває самостійності, більшої глибини і точності.

Робота над формуванням естетичних оцінок має кілька етапів: відбір творів, складних для сприймання та розуміння студентами, що мають яскраво виражену соціальну спрямованість і часто неточно (неадекватно) оцінюються ними; аналіз творів з погляду складності окремих частин, епізодів; пояснення через простіші твори складної ідеї великого твору; розкриття нормативної (авторської або критичної) оцінки твору; активізація фонду асоціацій (звукових, а в нашому випадку, візуальних), що зумовлюють адекватне сприймання і поглиблену естетичну оцінку складного твору; самостійна критична оцінка твору.

Практичне втілення цієї методики здійснюється на прикладі вивчення українських народних промислів, зокрема української народної вишивки, яка вивчається студентами факультету технологій та дизайну, а також учнями 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів у розділі “Проектування та виготовлення вишитих виробів”.

Краса здавна вважалася могутнім засобом морального вдосконалення особистості. Взаємозв'язок доброго і прекрасного знаходив відображення у різних філософських системах минулого.

На відміну від живопису, графіки й скульптури, які відбивають дійсність через зображення конкретних предметів, явищ, подій, декоративно-прикладна творчість оперує головним

чином утилітарними просторовими формами. В основі емоційного сприймання творів прикладної творчості лежать пластичні, фактурні та колірні властивості форми.

Єдність естетичного й утилітарного є основним принципом цього виду творчості. Разом з тим нерідко бувають випадки, коли та чи інша річ, яка в свій час мала певне практичне значення, у подальшому поступово втрачала його, стаючи суто художнім твором. Так, у полтавській різьбі дерев'яна таріль колись виконувала свою безпосередню практичну функцію – служила посудом. По її краях наносили нескладне орнаментальне оздоблення, що не суперечило призначенню речі. З часом вона втратила практичну функцію, оскільки люди почали широко користуватися керамічною, металевою таріллю. Однак це не тільки не привело до зникнення дерев'яної тарілі, а й підсилило її суто декоративну функцію. Змінилася форма тарілі (вона стала мілкою), в ній почали прикрашати не лише краї, а й дно. Декоративну таріль тепер оформляють орнаментом, а також сюжетним і навіть портретним зображенням. І все ж народні майстри намагаються досягти того, щоб оздоблення предметів не домінувало, а тільки підкреслювало форму виробу, красу матеріалу.

Зустрічі з народними майстрами, екскурсії у музеї, на підприємства художньої промисловості, як показує досвід, в студентів викликають захоплення, оптимізм, приплив енергії. Прилучення до мистецтва, оволодіння майстерністю у декоративній творчості стає їхньою близькою метою, а досягнення її – органічною потребою. Задоволення цієї потреби вимагає посидючості, наполегливості, завзятості. Проте засвоєння одних технічних прийомів дає суто ремісничу підготовку. Занадто тривала робота на тренувальних дощечках або інших матеріалах (поза зв'язком із виробом), внаслідок якої з'являється непотрібний продукт, а також недооцінка педагогами важливості вивчення теоретичних основ декоративно-прикладної творчості призводять до невдоволення такою діяльністю. Тільки творчий характер занять, які вимагають інтелектуальних і емоційних зусиль, дає насолоду від процесу праці. Організуючи його, доцільно якомога раніше переходити від підготовчої роботи до творчої. Тоді позитивні емоції виступатимуть як важливе підкріплення вищих соціальних мотивацій, виявлятимуться додатковим стимулом, поштовхом до більш інтенсивної діяльності. Радість прояву своїх внутрішніх сил закріплює, робить стійкою потребу особистості у праці. Створюються оптимальні умови для забезпечення єдності трудового та естетичного виховання молоді.

Естетичне ставлення студентів до декоративно-прикладної

творчості, аналіз творів та їх естетична оцінка формуються і розвиваються у взаємодії з виникненням почуттів, що в цілому забезпечує емоційність як у сприйманні, так і у їх естетичній оцінці, за допомогою якої здійснюється цілеспрямоване педагогічне керування естетичним розвитком їх.

До основних критеріїв аналізу твору декоративно-прикладної творчості (скатертини, рушника, сорочки, серветки), які впливають на формування естетичної оцінки, можна віднести наступні:

1. Розміщення малюнка на матеріалі та його симетрія (дзеркальна, осьова, асиметрія);
2. Гармонійне поєднання кольорів.
3. Наявність композиційного центру виробу.
4. Характеристика рапорту (правильний, виразний, чіткий).
5. Використання орнаменту (геометричного, рослинного, рослинно-геометричного, зооморфного, антропоморфного, каліграфічного, предметного, пейзажного, геральдичного).
6. Використання технік вишивки (однієї чи поєднання кількох).
7. Відповідність тканини вишивальній нитці та навпаки.
8. Деформація візерунку внаслідок неправильного рахунку ниток.
9. Стягування тканини вишивальною ниткою.
10. Відсутність вузлів, кінців, петель з ниток, великих переходів вишивальної нитки з виворітного боку.
11. Правильний напрямок стібків.
12. Відсутність недошитих елементів малюнка.
13. Наявність обробки країв вишитого виробу.
14. Присутність обробки вишитого виробу крохмальним розчином і прасування його.

Виходячи з одержаних результатів, було відібрано ряд характеристик, які студенти найчастіше використовували для опису виробу у своїх відповідях. Серед них зустрічаються всі три зазначені критерії естетичної оцінки.

Наведемо приклади деяких відповідей-пояснень студентів:

“Рушник! Милує око орнамент, виконаний ніжними жіночими руками на чистому білому полотні. Біле полотно – це незаплямована душа української нації. Червоні нитки, якими неначе намальовані чарівні квіти-панночки. Яка краса! Червоний колір – колір серця, любові. І так з любов'ю до рідного міста в ювілейний рік було вишито цей рушник. В асортименті передано рослинний світ нашої країни. Лише вдуматись і вдивитись у цю

красу і замріялись”.

“Яка краса! Які творіння! Таку чудову роботу може виконати тільки людина, яка просвітлена чистим, ясным, дивовижним талантом”.

Більше тридцяти років тому у Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г. Короленка за ініціативою його ректора академіка І. Зязюна був створений український народний хор “Калина”, яким керує заслужений діяч мистецтв України, професор Г. Левченко. “Калина” – постійний учасник фестивалів, оглядів і конкурсів не тільки у нашій країні, а і за кордоном – у Австрії, Бельгії, Болгарії, Італії, Німеччині, Польщі, Франції, Швейцарії. Програма його побудована на фольклорному та краєзнавчому матеріалі. А одягнений колектив у костюми, які вишиті та пошиті студентками факультету технологій та дизайну, і вони раді і задоволені з того, що вишивальна творчість нашого регіону відома людям багатьох країн світу.

Велике значення має також створення та оформлення приміщень, у яких будуть проходити заняття з українських народних промыслів.

Особливу увагу необхідно звернути на те, якими художніми засобами народні промысли проявляють свою самобутність, живлячись з вікових традицій і міцно тримаючи глибинне коріння етносу.

Дуже важливим виховним моментом є те, що студенти поповнюють експозиції музею різноманітними виробами, старовинними речами, предметами побуту, які бережно зберігаються в їхніх родинях. В музеї-майстерні можна бачити велику кількість старовинних рушників та сорочок, які зібрали студенти факультету. Тут є рушники з різних районів Полтавщини, особливу групу яких становлять рушники із зображенням мотиву “Дерево життя”.

Музей-майстерня факультету технологій та дизайну являє собою єдине ціле, систему, основне призначення якої навчити та естетично виховати молоде покоління на традиціях та звичаях українського народу засобами українських народних промыслів.

Таким чином, роль і значення естетичної оцінки не викликає сумнівів через те, що оцінка є своєрідним компасом, який допоможе підростаючому поколінню критично ставитись до творів мистецтва, озброїти його правильними критеріями пізнання суспільного значення краси навколишньої дійсності, взаємин між людьми.

Естетичну оцінку ми розуміємо як процес поступового оволодіння художньо-естетичним змістом творів українських народних ремесел на основі розширення естетичного досвіду

молоді, поглиблення їх художніх знань, умінь і навичок оціночної діяльності, переходу на вищий рівень художньо-естетичного розвитку. Своєрідність цього процесу полягає у тому, що в ньому яскраво виражена тенденція до саморегуляції, безперервного вдосконалення.

Проведені нами дослідження свідчать про те, що естетична оцінка має свої особливості у кожному віковому періоді, специфічно виявляється залежно від рівня естетичної вихованості молоді і формується за умови цілеспрямованого педагогічного керування цим процесом.

Врахування специфіки оціночного ставлення молоді у різних сферах навчання і виховання допоможе учителю у формуванні естетично розвиненої особистості засобами українських народних промислів.

Отже, висунуті пропозиції являють собою один із можливих шляхів вивчення естетичної оціночної діяльності і аж ніяк не вичерпують всіх аспектів цієї багатосторонньої проблеми. Разом з тим результати експерименту, поряд з даними інших досліджень, створюють основу для побудови занять з розвитку уміння цінувати прекрасне у виробах українських народних промислів.

Література

1. Бутенко В. Г. Організація естетичної освіти майбутніх вчителів / В. Г. Бутенко // Сучасний вчитель і його науково-педагогічна підготовка. – Херсон : ХДГО, 1991. – 165 с.
2. Бутенко В. Г. Формирование эстетических оценок у учащихся старшего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. Г. Бутенко. – К., 1980. – 18 с.
3. Зязюн І. А. Формування і сфери вияву естетичного досвіду особи / Зязюн І. А. – К., 1976. – 285 с.
4. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії: Навч. посіб. для вчителів, аспірантів, студ. серед. та вищ. навч. закладів / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач – К., 1997. – 302 с.
5. Кабалецький Д. Б. Прекрасне пробуджує добре / Кабалецький Д. Б. – К., 1978. – С. 14.
6. Коваль Л. Г. Виховання почуття прекрасного / Коваль Л. Г. – К.: Рад. шк., 1983. – С. 12.
7. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; [за ред. І. А. Зязюна]. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.
8. Рудницька О. П. Українське мистецтво у полікультурному просторі: навчальний посібник / О. П. Рудницька. – К.: Екс об., 2000. – С. 179-190.

Валентина Титаренко

Формирование у будущих учителей трудового обучения способности к оцениванию объектов технологической деятельности в процессе изучения украинских народных промыслов

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные проблемы формирования у будущих учителей трудового обучения способности оценивания объектов технологической деятельности при изучении украинских народных промыслов.

Ключевые слова: оценивание, технологическая деятельность, трудовое обучение, украинские народные промыслы, учитель.

Valentina Titarenko

Shaping the future teachers of labor studies evaluating the ability of technological facilities during the knowledge acquisition of ukrainian folk crafts

Summary. The article discusses topical issues shaping the future teachers of labor studies evaluating the ability of technological facilities in the study of Ukrainian folk crafts.

Keywords: evaluation, technological activities, labor studies, Ukrainian folk crafts, teacher.

Розділ IV

**ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ
ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ**

УДК 37.013.83:043.3

**Світлана Закревська,
м. Донецьк****НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ
ТА В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ: ФЕНОМЕН,
ІСТОРІЯ, ЗНАЧЕННЯ**

У сфері освіти України, в т.ч. освіти дорослих, традиційно йдеться про механізм функціонування спеціалізованих державних установ, зокрема, шкіл та університетів. Фінансові ресурси освіти та відомчі нормативні документи (закони про освіту, державні нормативи за освітою, інструкції для освітніх установ) спрямовані головним чином на формальну освіту як особливу сферу соціальної політики. В той же час, тематика неформальної освіти залишається в Україні поза суспільного і фахового дискурсу. В даний час в Україні відсутня спеціальна наукова література з піднятої проблематики, а кількість публікацій зі згадуванням її є занадто незначною, щоб говорити про її опрацьованість, вивчення і відрефлексованість професійним співтовариством. Більш того, часто далі фіксування деякого визначення цих категорій дослідники не рухаються, тобто відсутні моніторинг, аналіз, проектна діяльність освітніх закладів у даному сегменті вітчизняної науки, а діяльність недержавних установ, які є основними провайдерами заходів в сфері неформальної освіти, залишається своєрідною “терра інкогніто” для фахівців що вивчають освіту.

Тому цілком логічно виникають наступні запитання. Що є спільного, а в чому існує суттєва різниця в розвитку неформальної освіти України та країн Європи? Які цілі та завдання ставить перед собою неформальна освіта і чому ці завдання не можуть бути вирішені засобами формальної освіти? Ці та інші питання у статті є предметом уваги та наукового пошуку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що за останні роки з’явилося декілька наукових праць українських

учених, які стосуються питань становлення і розвитку неформальної освіти в Україні, але в основному ці роботи були присвячені вивченню вітчизняного досвіду організації змісту навчально-виховного процесу та вирішенню завдань активізації виховного потенціалу позашкільних закладів (Л. Березівська, В. Берека, О. Биковська, Т. Сущенко, Н. Харінко, Т. Цвірова та ін.), або вивченню окремих феноменів неформальної освіти в країнах ЄС, наприклад, неформальна освіта дорослих в навчальних гуртках Швеції (В. Давидова).

Дослідження російських учених (О. Асмолов, Г. Буданова, В. Горський, А. Журкіна, М. Коваль, В. Лешер, А. Фоміна, А. Щетініна, Є. Ямбург та ін.) стосуються сучасних підходів щодо організації додаткової освіти і показують її потужні можливості у розвитку творчого потенціалу особистості.

Однак, більшість цих досліджень, як українських, так і російських, стосується загальних питань змістового наповнення вільного часу молоді, базується на традиціях виховної роботи та ідеології радянських часів і не торкається новітніх методів роботи з дорослими (в т.ч. молоді, яка, на наш погляд, за своїми психофізіологічними особливостями сприйняття та засвоєння навчального матеріалу має відноситись скоріше до дорослої категорії людей, що навчаються, а не до дітей. Тому лівова частка заходів, що впроваджується в сфері неформальної освіти як в країнах ЄС, так і в Україні спрямована саме на молодіжну категорію населення).

Системні ж дослідження щодо порівняльного аналізу зарубіжного досвіду неформальної освіти з українськими практиками не проводилися.

Розгляд і порівняння проблем і протиріч у функціонуванні неформальної освіти дорослих в Україні та Європі розширює коло наукових інтересів і дозволяє розробити більш системні підходи до розвитку даного освітнього сектору в Україні.

Метою статті є вивчення і аналіз європейського досвіду існуючих напрямів діяльності неформальної освіти дорослих та механізмів її більш широкого впровадження в систему освіти дорослих в Україні.

В останні двадцять років питання неформальної освіти стало актуальним у всьому світі. Сформулювати універсальне визначення даного сектора освітніх послуг і простежити розвиток його моделей намагаються експерти і фахівці сфер освіти та молодіжної політики. Цей інтерес до неформальної освіти

пов'язаний з рядом змін, які характеризують Європу в останні роки. В результаті науково-технічної революції і зростання доходів населення Європейські суспільства з індустріальних перетворилися у постіндустріальні або суспільства знання, де домінуючим виробничим ресурсом є інформація, що динамічно змінюється і володіння нею. Тому саме освіті та компетентному використанню інформаційного ресурсу приділена особлива роль в розвитку економіки та підвищенню суспільного добробуту.

Для макрорівня сфери освіти дані зміни означають необхідність пошуку нових підходів і моделей освіти, які створюють умови для безперервного процесу навчання та пізнання. Такі моделі як навчання протягом усього життя (lifelong learning), неформальна освіта (nonformal education) і позаформальна освіта (informal education) стали важливими складовими сучасного освітнього простору. Феномен освіти розширює сфери свого існування: межі між навчанням і вільним часом стають менш чіткими, з'являються нові комбінації роботи та навчання, вільний час інвестується в освоєння мов або знайомство з іншими країнами та культурами.

На мікрорівні специфіка суспільства знання впливає на розуміння відносин між викладачем і учнем та їхніх ролей в освітньому процесі. Учень вже не розглядається як об'єкт навчання, як якась воронка, куди педагог закладає необхідний матеріал і завдання якого полягає у відтворенні отриманої інформації з максимальною відповідністю до того, як це бачить вчитель. Навпаки, той, хто навчається активно конструює власні знання в процесі комунікації, з підтримкою педагога він сам в змозі визначити цілі та зміст того, чому він хоче навчитися. Учні стають партнерами в процесі навчання, а не всезнайкам – дійсно, хто ж може знати все?

Вважаємо за доцільне з'ясувати, які процеси впливають на формування ринку освітніх послуг у неформальному секторі в Європі та постановку тих завдань, які вирішуються [1, с. 5-9]

- Довгий час формальна освіта була мінімальною, а додаткове навчання поза обов'язкової норми було доступно лише небагатьом. Введення в більшості європейських держав стратегії масової освіти (60-70-ті роки двадцятого століття) ознаменувало як мінімум номінальну загальнодоступність державних освітніх послуг. Крім основної шкільної освіти, держави забезпечили можливість розвиватися і вчитися поза школою, пропонуючи

гуртки за інтересами, музичний або спортивний напрямок. Ці нові форми дозвільної педагогіки заповнювали ніші, незайняті формальною освітою, і носили добровільний і додатковий характер.

- Сьогодні одне з головних завдань неформальної освіти – це підготовка молоді до економічно і соціально незалежного життя. Так як отримання формальної освіти автоматично не гарантує інтеграцію на ринку праці, дані структури втрачають свою монополію. Неформальна освіта є однією з сил, яка послаблює цю монополію, пропонуючи альтернативні форми навчання і новий зміст, що допомагає населенню пристосуватися до постійних трансформацій суспільства.

- Сучасне суспільство стає все більш двоїстим. З одного боку, пропагуються демократія і відвертість, з іншого боку, культивується національна самобутність і догматизм у релігійних, сексуальних, гендерних питаннях. Формальна освіта не завжди вчить співіснуванню в даних умовах і рідко формує компетенції та якості необхідні сучасному громадянину. Тому в багатьох європейських державах неформальна освіта завідомо позиціонується в сфері громадянської освіти і спрямована на створення умов для формування демократично орієнтованого громадянина. Як будувати суспільство, де є місце для всіх, чому важливо і як приймати на себе відповідальність за процеси, що відбуваються навколо, як стати громадянином не тільки номінально, а й реально, беручи участь у процесах, які зачіпають тебе та інших – ці питання стали лейтмотивом програм неформальної освіти в Європі.

- В силу глобалізації, інтенсифікації міграції та історично сформованої поліетнічності в ряді держав суспільства стають все більш мультикультурними. Про етнічну та культурну гомогенність цільової аудиторії освіти не може бути й мови. Як показують результати великих міжнаціональних досліджень якості формальної освіти (PISA, IGLU, TIMSS і т.д.), школи не завжди в змозі продуктивно використовувати дане різноманіття. Тому в напрямку міжкультурної взаємодії та формування толерантного відношення до “іншого” для неформальних освітніх процесів відкривається нова ніша.

- Питання освіти – питання політичного характеру. Дебати та резолюції з розробки національних навчальних планів в останні роки буквально захлиснули освітню політику. Рішення

часто приймаються вузьким колом людей. Неформальна освіта, навпаки, пропонує більш гнучкий підхід до процесу освіти, забезпечуючи активну участь самих учнів у формуванні програм навчання.

З'ясуємо сутність “неформальної освіти”. В Європі існує більш-менш ясна трактовка формальної освіти як системи, яка включає початкову, середню і вищу освіту, про засвоєння програм яких свідчить державний сертифікат, диплом або документ професійної кваліфікації. Тобто термін *формальна освіта* має на увазі, по-перше, існування в суспільстві спеціальних установ і організацій, що здійснюють процес навчання; по-друге, система освіти функціонує згідно з офіційною програмою, яка розробляється і реалізується з ініціативи держави. У той час як формальна освіта визначена достатньо чітко, з приводу неформальної освіти поки не досягнуто загальної згоди, що можна пояснити відмінностями в традиціях неформальної системи освіти різних країн.

На європейському рівні визначення неформальної освіти розробили фахівці Ради Європи спільно з Єврокомісією. У проєкті “Європейський Центр Знань про Молодь” [2, с. 11] неформальна освіта розуміється як будь-яка, організована поза формальної освіти, освітня діяльність. Вона доповнює формальну освіту, забезпечуючи засвоєння тих умінь і навичок, які необхідні для соціально та економічно активного громадянина країни. Ця освітня діяльність структурована, вона має освітню мету, певні часові рамки, інфраструктурну підтримку і відбувається усвідомлено. Отримані знання зазвичай не сертифікуються, хоча це в принципі можливо.

Неформальна освіта ґрунтується на ряді принципів, найбільш важливі з яких – вчитися в дії (learning by doing), вчитися взаємодіяти і вчитися вчитися [3, с. 2-5]

- Вчитися в дії означає отримувати різні вміння та навички під час практичної діяльності.
- Вчитися взаємодіяти передбачає отримання і розвиток розуміння про відмінності, які існують між людьми, вміння працювати в групі і в команді, а також вчитися приймати оточуючих такими, які вони є, і співпрацювати з ними.
- Вчитися вчитись значить отримувати навички пошуку інформації та її обробки, навички аналізу власного досвіду і виявлення індивідуальних освітніх цілей, а також здатність

застосовувати вищеназваний в різних життєвих ситуаціях.

Основним методом неформальної освіти є дослідження. Учень веде багатопланове пізнання навколишнього світу, яке протікає на різних рівнях: когнітивному, практичному і афективному.[4, с. 34] Що це означає?

На когнітивному рівні учень засвоює факти, встановлює логічні зв'язки, осмислює теорії та відбудовує ланцюжки комплексної взаємодії окремих феноменів. Наприклад, перебуваючи на семінарі з прав людини, він дізнається про основні конвенції про права людини, вимірах дискримінації і моделях боротьби з нею. На практичному рівні навчання він пробує і тренує практичні рішення та навички. Звертаючись до вже наведеного прикладу – семінару з прав людини, учні можуть ознайомитися з методами лобіювання інтересів осіб з обмеженими можливостями і потренувати техніки аргументації, наприклад, при контакті з роботодавцями або ж освоїти технологію проведення кампанії з інформування населення (як підготувати флаєри, як ефективно працювати з цільовою групою).

Афективний або чуттєвий рівень навчання спрямований на усвідомлення емоцій, норм і цінностей щодо якого-небудь питання. Повертаючись до нашого прикладу, учень може сформулювати своє ставлення до питання дискримінації, наприклад, іммігрантів і, можливо, прийде до висновку, що у нього є абсолютно необґрунтовані упередження, з якими він хотів би працювати.

Відкриття, що відбуваються в процесі взаємодії кожного учня з групою на цих трьох рівнях, є важливим елементом неформальної освіти. Ці відкриття пов'язані зі спостереженнями за самим собою та іншими учасниками з подальшим аналізом власних дій або, навпаки, бездіяльності. Ці відкриття формуються в дискусіях, в яких стикаються різні ціннісні орієнтації і відмінності в розумінні одного і того ж феномена. Ці відкриття осіняють багатьох учасників, коли вони бачать, що їх глибокі переконання на практиці не працюють. Проте є одна умова для того, щоб такі відкриття траплялися – необхідна відкритість як мінімум до гіпотетичної зміни власної позиції. Якщо це присутнє, то неформальна освіта дає можливість для пошуку, відкриттів, помилок і переосмислення власної позиції на основі особистого досвіду і аналізу того, що трапилося в безпечних умовах, які створюються на семінарі.

Узагальнюючи вищесказане, неформальне освіта, з одного

боку, спрямована на створення умов для індивідуальних відкриттів. Це припускає усвідомлення або зміну своєї позиції з будь-якого питання, засвоєння певних навичок, отримання нової інформації. З іншого боку, індивідуальні відкриття неможливі поза соціального контексту, поза комунікації з іншими учасниками освітнього процесу. Саме в дискусіях групової роботи з'являються нові ідеї і думки, протиставляються позиції, точаться суперечки, шукаються нові підходи і рішення, перевіряється доцільність тієї чи іншої думки.

Для неформальної освіти не підходить система ролей, характерна для формального сектора: вчитель – учень або вихователь-вихованець. У наведених термінах надто сильними є статусні та рольові значення. Учитель – той, хто вчить, вихованець – той, кого виховують. На відміну від таких чітких визначень, неформальна освіта оперує більш м'якими і, в певному сенсі, менш однозначними поняттями. Замість слів “учень” або “вихованець” використовується термін учасник – той, хто бере участь в освітньому процесі. Мається на увазі, що брати участь можна в різних ролях, незалежно від статусу. Учасник може бути за різних обставин учнем, учителем, незалежним експертом, дослідником. Учителя в процесі неформальної освіти замінив тренер, модератор або фасилітатор. Що важливо, ролі учасника та тренера в процесі навчання симетричні, тобто відсутня їх позиціонування в системі ієрархії, що передбачає більш-менш повне володіння інформацією. Роль тренера полягає не в передаванні знань, а в створенні і підтримці умов, які сприяють найбільш оптимальному процесу навчання.

Група учасників у секторі неформальної освіти як правило різнорівня. Це люди з різним соціальним статусом, з різними поглядами, позиціями і рівнем знань, різним досвідом, іноді їх відрізняє їх походження, вони говорять на різних мовах, належать різним субкультурам або етнічних груп. Якщо таке розмаїття може бути проблемою в рамках формальної освіти: як навчити мови людей з різним рівнем підготовки або що робити з першокласником і студентом “фізмату” на уроці математики, то в рамках неформальної освіти різноманітність учасників є продуктивним фактором розвитку і навчання. Учасники висловлюють різні точки зору, представляють різні культури, діляться різним досвідом – все це стимулює процес навчання як для більш, так і для менш досвідчених. Такі умови навчання не те щоб максимально наближені до реальності, вони і є реальність, з

якою учасники стикаються за межами семінару. І тут навряд чи вийде відмовчатися або звільнитися фразами типу “я завжди толерантний/тна” або “я – за толерантність”, при цьому дозволяючи собі дискримінаційні висловлювання або дії на адресу тієї чи іншої соціальної групи. Навіть якщо на ці процеси група учасників не відрегулювала сама, тренер може створити умови для протиставлення декларованих цінностей і реальних дій учасників з метою забезпечення рефлексивного зв'язку між абстрактними висловами і конкретними вчинками.

Безумовно, всі зазначені методи та особливості застосовуються провайдерами послуг в сфері неформальної освіти (перш за все, неприбутковими організаціями та комерційними консалтинговими і тренінговими центрами). Однак, слід зазначити, що історія неформальної освіти дорослих (в т.ч. молоді) в Україні проростає корінням ще в радянські часи, в гурткову та позашкільну роботу. В ті часи будинки піонерів пропонували широкий спектр гуртків та заходів позакласної роботи, які в основному були пов'язані з розвитком певних талантів та інтересів, і сприяли формуванню “зручного” для радянського суспільства молодого громадянина. Піонерські і комсомольські рухи контролювалися державою, яка мала монополію на освіту молоді у всіх секторах.

У 90-х роках, коли комуністичні організації частково припинили свою діяльність, а “будинки піонерів” перетворилися на “будинки молоді”, радянська традиція виховання зазнала – незважаючи на поширені постулати про зміну педагогічної парадигми – незначну трансформацію. Нова система успадкувала форми і методи роботи, інфраструктуру, персонал, менше стало тільки комуністичної пропаганди та, на жаль, фінансування. Однак, позакласною роботою з молоддю в цих закладах займаються всі ті ж учителя формальної освіти, по суті, доповнюючи формальну освіту організованою дозвільною діяльністю. Гуртки малювання, спорту, співу, рукоділля, комп'ютерні заняття пропонують поповнити певні знання і розкрити таланти поряд зі шкільними предметами. Ця система, на жаль, в рідкісних випадках може зацікавити старшокласників, студентів або дорослих. Люди з соціальними проблемами не знаходять тут для себе емоційного середовища – дуже часто процес навчання схожий на обридлу школу, а “благополучні” молоді дорослі знаходять відповіді на свої питання на не завжди якісних і завжди дорогих тренінгах консалтингових фірм.

Інший феномен сучасного суспільства в Україні – це політичні організації. З одного боку, вони нерідко дійсно пропонують цікаві, корисні та розвиваючі програми неформальної освіти, з іншого боку, багато хто з них під девізом громадянської освіти і формування демократичних цінностей, веде пропаганду та лобіювання своїх партійних інтересів і вирощує майбутніх активістів і лідерів свого політичного руху.

У 90-ті роки в Україні оновили діяльність заборонені до цього громадські організації, реалізацію своїх програм почали міжнародні структури. На жаль, різне розуміння терміна неформальна освіта і відсутність кваліфікованих кадрів, брак національного фінансування та прогалини стратегій державної політики в галузі неформальної освіти призводить до фрагментарності їх діяльності.

В країнах Європейського союзу ситуація діаметрально протилежна – в наслідок певних культурних та історичних факторів системи неформальної освіти розрізняються за своєю спрямованістю і поширенням форм роботи.

- Датська модель неформальної освіти була закладена в 19-му столітті і вважається однією з найстарших у Європі. За основу була взята концепція датського філософа освіти М. Грундвіга “Folkeoplysning”, яка об’єднує соціально-культурні заходи, освіти молоді та дорослих, а також молодіжну роботу з метою формування самосвідомості та усвідомлення навколишнього світу (awareness building). Одним з показників успішної роботи даної моделі можна вважати той факт, що більше 20% населення Данії входять до правління локальних або національних громадських організацій.

- Робота з місцевими громадами (Community work), яка поширена в Шотландії, виховує почуття відповідальності за оточення і підтримує активну участь громадян у розбудові демократичних інститутів на локальному рівні. Така участь населення включає, наприклад, діалог з політиками місцевого рівня при розробці програм, спрямованих на поліпшення якості життя в даній громаді, видання локальних газет і т.д. Робота з молоддю спрямована на активізацію та мотивування до активної участі в житті громади.

- Анімація як специфічна форма неформальної освіти, розвинена у Франції, Італії. Центральним методом анімаційних форматів вважається театр, в основі якого – реальні життєві ситуації, програні громадянами та спрямовані на розвиток

комфорту та добробуту місцевого співтовариства. [5, с. 5]

- У Німеччині неформальна освіта багато в чому спирається на моделі демократично орієнтованої політичної освіти (Politische Bildung) і вносить таким чином свій внесок у становлення активного і критично мислячого громадянина демократичного суспільства. Така увага неформального сектора до демократичної освіти в Німеччині пов'язана з громадсько-політичними та історичними подіями, що супроводжували процес трансформації Німеччини після Другої світової війни, коли стало очевидно, що суспільству необхідні нові демократичні цінності, щоб позбутися наслідків фашистського режиму і відкрити нову сторінку історії.

- В Бельгії неформальна освіта втілюється в життя в рамках т.з. “Соціокультурної освіти” [6, с. 9], яка включає в себе всі ознаки неформальної освіти, а також культурні, освітні, художні заходи та дозволя. Французька громада Бельгії, у співпраці з кількома місцевими органами влади створила широку мережу культурних інфраструктур (культурні центри, театри, академій, публічні бібліотеки). Ці інфраструктури беруть активну участь у неформальному навчанні дорослих.

Неважливо, яку форму приймає неформальна освіта – будь то анімація, робота з місцевими громадами чи політична чи соціокультурна освіта, її цілі залишаються подібними. Громадянин отримує шанс пробувати, пізнавати, формувати свою позицію по відношенню до навколишньої дійсності, брати на себе відповідальність. Як анімація, так і політична освіта створюють умови для розвитку таких якостей і компетенцій, як відповідальність, участь, солідарність, вмотивованість, ініціативність, емансипація і емпатермент, креативність, повага, толерантність, міжкультурна компетентність, критичне мислення, інтелектуальна незалежність, що сприяє формуванню демократичної громадянськості (democratic citizenship). Таким чином, основним змістовним напрямком неформальної освіти можна вважати формування демократично орієнтованого громадянина, здатного до реалізації власних прав і свобод, не порушуючи прав і свобод інших громадян, здатного до діалогу з владними структурами, іншими громадянами та їх об'єднаннями, відповідального за свої вчинки, що володіє критичним ставленням до оточуючої реальності і прагненням до її перетворення.

Отже, неформальна освіта дорослих є важливим компонентом освітньої системи країн ЄС, оскільки забезпечує умови для навчання дорослих впродовж усього життя. Вона довела

на практиці широкий і позитивний вплив на соціально-економічний розвиток країн та демократизацію суспільства, розширила доступ до освіти всіх без виключення громадян. Виходячи із процесів в українському суспільстві та завдань, що постали перед Україною по здобуттю асоційованого членства в ЄС, необхідно усвідомити, що лише формальні освітні системи не можуть дати відповіді на постійні швидкі технічні, соціальні та економічні зміни в суспільстві – їх слід підтримувати неформальними освітніми практиками.

Література

1. Bois-Reymond, du M. Study on the links between formal and non-formal education / Strasbourg: Council of Europe 2003. – 34 с.
2. European Youth Knowledge Centre [Електронний ресурс]. – Режим доступу 21.02.11: <<http://www.youth-partnership.net/youth-partnership/glossary.html#N>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
3. Jaunatnes starptautisko programmu amentys. Neformālv izglotoba – mēcies citvdi! / Riga, 2005. – 25 с.
4. Інститут Неформальної освіти. Про сутність НФО [Електронний ресурс]. – Режим доступу 21.02.11: <www.zicerino.com/index.php?Option=com_content&task=view&id=21&Itemid=40>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
5. Dumitrescu C. Report on Non-formal Education. Council of Europe, Parliamentary Assembly, 1999. – С. 5.
6. Caille, D The French Community of Belgium/ Brussels: Lire et Ecrire en Wallonie, 2006. – 58 с.
7. Закон України про позашкільну освіту // Освіта України: Нормативно-правові документи. – К.: Міленіум, 2001. – С. 229-250.
8. Non-formal and informal Education in Europe (Дополнительное и неформальное образование в Европе) / Под ред. Президента ЕАICY Рене Кларийса. – Прага, 2005. – 138 с.
9. Інформаційна база даних міжнародної освітньої мережі EURIDICE [Електронний ресурс]. – Режим доступу 21.02.11: <http://www.euro.lecos.org/component/option,com_docman/task,docview/gid,6/>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

Светлана Закревская

Неформальное образование взрослых в Украине и странах европейского союза: феномен, история, значение

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы функционирования неформального образования в странах ЕС и Украины с точки зрения его особенностей, ценностей и задач. Сравнительный анализ феномена данного образовательного сектора позволил выявить

ряд актуальных проблем и направлений для совершенствования развития неформального образования в Украине.

Ключевые слова: система образования, формальное образование, неформальное образование, информальное образование, образование взрослых, развитие неформального образования.

Svitlana Zakrevska

***Nonformal Education of Adults in Ukraine and European
Countries: Phenomenon, History, Values***

Summary. *The issues of nonformal education functioning in Ukraine and EU countries are discussed at the article from the point of its specific features, values and goals. The comparative analysis of the phenomenon of the educational sector highlighted a number of actual problems and directions for the development of nonformal education in Ukraine improving.*

Key words: *educational system, formal education, informal education, nonformal education, education of adults.*

УДК 374.7

**Світлана Лапаєнко,
м. Київ**

**ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
У РОСІЙСЬКІЙ ФЕДЕРАЦІЇ В ДРУГІЙ
ПОЛОВИНІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ**

У сучасних умовах соціальних змін освіта дорослих як соціально-педагогічне явище й соціальний інститут не може розглядатися в статисті, тільки як складова частина загальної системи безперервної освіти. Щоб зрозуміти сучасну ситуацію в освіті дорослих у Росії необхідно виявити тенденції її розвитку, здійснивши ретроспективний аналіз історичного поступу цього надзвичайно складного поліфункціонального соціального явища. Історичний підхід до розкриття проблем освіти дорослих становить сутність сучасного системного підходу, включає принцип історизму, відповідно до якого будь-який предмет наукового вивчення повинен розглядатися всебічно, у його обумовленості об'єктивними чинниками, в розвитку й "саморусі", що дозволяє виявити його властивості й взаємозв'язки з урахуванням особливостей конкретних історичних умов даної епохи. Ретроспективний аналіз розвитку освіти дорослих у Росії в другій половині ХХ – на початку ХХІ століття необхідний на сучасному етапі й з іншої причини – для відновлення об'єктивного

висвітлення історико-педагогічного процесу й соціокультурної наступності між минулими поколіннями діячів освіти дорослих і сучасними, між теорією, яка слугувала підґрунтям освіти дорослих у радянський час та її розвитком на сучасному етапі.

На початку XXI століття освіта розуміється як загальнолюдська цінність, тоді як одним з найцінніших якостей особистості є освіченість, ідеалом якої в сучасному світі стає людина, що протистоїть руйнуючим тенденціям техногенної цивілізації. Роль освіти в житті суспільства усвідомлюється як частина культури.

На рубежі XX – XXI століть особливу важливість для Росії набуває освіта дорослих. Необхідність освіти дорослих зумовлена не тільки динамікою соціальних перетворень, змінами в змісті й характері праці й суспільної діяльності людей, збільшенням вільного часу й можливостей його раціонального використання. Звернення до освіти дорослих викликане також запитами ринку праці, головними вимогами якого до фахівця стають компетентність і професіоналізм. Ця обставина привела до виникнення в багатьох потреби в перепідготовці й одержанні нових знань, навичок та вмінь, тому що фахівці масових професій стають неконкурентоспроможними через недостатню підготовку.

Протягом останніх десятиліть в Росії з'явилися дисертаційні дослідження з актуальних питань освіти дорослих. Серед них праці С. Г. Вершловського – “Стимулирование общего образования взрослых как социально-педагогическая проблема” (1973), Л. О. Балакіревої – “Повышение квалификации преподавателей народных университетов как педагогическая проблема” (1978), О. Л. Паукіна – “Социально-педагогические условия формирования активной жизненной позиции рабочей молодежи” (1979), О. М. Лапицького – “Социально-педагогические условия применения телевидения в образовании взрослых” (1987), М. Ю. Сорокіної – “Роль социально-педагогического прогнозирования в развитии образования взрослых” (1987), Л. К. Авраменко – “Групповое взаимодействие как фактор повышения эффективности образования взрослых” (1988), Н. Б. Рухадзе – “Становление и развитие концепции непрерывного образования” (1988), В. М. Крилова – “Дифференциация обучения как условие формирования у учащихся вечерней школы готовности к непрерывному образованию” (1990), Л. М. Лесохіної – “Образование в структуре человеческой деятельности” (1991), Є. П. Тонконогої – “Дидактические основы обучения руководителей

общеобразовательных школ в системе повышения квалификации” (1992), Л. Б. Фішкової – “Педагогическое общение как фактор преодоления психологических барьеров в обучении взрослых (на материале обучения иностранному языку)” (1993), М. Т. Громкової – “Педагогические основы образования взрослых” (1994), Н. І. Корольової – “Роль средств массовой коммуникации в формировании исторического сознания взрослых” (1994), В. Г. Воронцової – “Постдипломное образование педагога: гуманитарно-аксиологический подход” (1997), М. М. Чегодаева – “Теоретические и организационно-педагогические основы инновационных процессов в системе последипломного образования педагогических кадров” (1997), М. І. Булаева – “Ведущие тенденции развития дополнительного образования взрослых” (1998), Д. Г. Левітеса – “Теоретические основы моделирования образовательных технологий в условиях последипломного образования педагогов” (1998), Є. В. Онушкіної – “Реализация и развитие концепций образования взрослых в деятельности Совета Европы” (2000), О. М. Єлізарової – “Социально-педагогические основы формирования правовой базы последипломного образования” (2001), Хуана Яо Цінъ – “Дистанционное образование взрослых в России и на Тайване: сравнительный анализ” (2002), І. В. Назарової – “Самодиагностика как условие развития профессиональной компетентности студентов-заочников педагогического университета” (2003), В. Ф. Хозова – “Гуманизация дополнительного образования взрослых” (2003), М. Ф. Гольцова – “Организация структуры управления инновационными процессами в системе повышения квалификации” (2004), В. М. Введенського – “Развитие педагогической профессии как социального института” (2005), Г. М. Мітіної – “Становление и развитие дополнительного образования взрослых за рубежом: концептуальный анализ” (2005), З. Н. Сафіної – “Инновационные тенденции в становлении региональной системы образования взрослых” (2005), Н. М. Бикової – “Совершенствование заочного обучения в высшей школе средствами открытого образования” (2006), Т. А. Зайцевої – “Организационно-педагогические условия реализации программ дополнительного образования детей и взрослых в регионе” (2006), О. М. Іонової – “Формирование информационной компетентности взрослых в процессе дополнительного образования” (2007), О. В. Топоркової – “Развитие дополнительного образования взрослых в Великобритании” (2007), О. М. Ткачової – “Формирование экономической компетентности специалиста в

системе дополнительного профессионального образования” (2009), О. І. Кукуєва – “Андрагогический подход в педагогике” (2010) та ін.

Проблеми освіти дорослих у зарубіжних країнах досліджувались українськими вченими – Т. М. Десятовим, С. М. Коваленко, О. І. Огієнко, Л. С. Отрощенко, М. П. Лещенко, Л. Б. Лук'яною, О. В. Матвієнко, Н. В. Мукач та ін. Ці наукові праці містять певний фактичний матеріал і можуть слугувати підґрунтям для нашого дослідження. Проте в вітчизняній педагогічній науці питання розвитку освіти дорослих в Російській Федерації не знайшли достатнього висвітлення. Тому метою даної статті є означення проблем розвитку освіти дорослих в Російській Федерації у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття.

В обстановці тривалого кризового періоду, виникнення нової системи цінностей, реструктурування економіки, витіснення одних і розповсюдження інших форм власності, мінливих демографічних тенденцій, в атмосфері тривожності і невизначеності падає впевненість особистості в собі, деформуються трудові вміння. Складність, суперечливість і невизначеність соціокультурних ситуацій вимагають від індивіда не тільки здатності до професійної адаптації, а й умінь долати невпевненість у собі, розвивати прагнення до підвищення надійності та безпеки власної діяльності, соціальної та професійної мобільності, відповідальності за свою поведінку. Недостатній рівень освіти, порушення його безперервності гальмують активність індивіда в реалізації громадянських і політичних прав, перешкоджають інтеграції особистого й суспільного досвіду в процесі освіти і самовиховання. З іншого боку, одним з наслідків науково-технічної революції ХХ століття є прискорений процес знецінення знань і вмінь фахівців. З середини ХХ століття знання застарівають наполовину через 5-6 років або знецінюються на 97% в процесі виробничого життя випускника, причому щорічно оновлюється 5% теоретичних і 20% практичних знань інженерів, лікарів та ін. фахівців. У зв'язку з цим освіта дорослих стає імперативом науково-технічного прогресу [3].

Соціальна роль освіти дорослих проявляється у сприянні розвитку як суспільства, так і особистості. Вона отримала подальший розвиток у зв'язку з необхідністю перепідготовки та навчання безробітних, інвалідів, звільнених у запас військовослужбовців та інших категорій населення.

Важливість освіти дорослих усвідомлюється широкими верствами громадськості, політиками, вченими як фактор

реалізації сталого розвитку суспільства [11]. Так, за дорученням Конференції Міністрів освіти СНД в Інституті освіти дорослих Російської Академії Освіти (далі – РАО) розроблено проект Міждержавної Програми розвитку освіти дорослих. Процеси глобалізації та інформатизації, що відбуваються в світі, привели до усвідомлення проблеми управління знаннями [13] спостерігається поява нових, нетрадиційних форм освіти дорослих – дистанційне навчання, університети третього віку, бізнес-школи, корпоративні університети для внутрішньофірмового навчання тощо. У “Меморандумі безперервної освіти” країн Європи сформульовано ключові принципи розвитку освіти дорослих у сучасних умовах: оволодіння базовими компетенціями комп’ютерної грамотності, технологічної культурою, вміннями орієнтуватися в потоці інформації, адаптуватися до змін тощо.

Наше дослідження проблем освіти дорослих в Росії дає змогу зробити висновок про те, що для реалізації завдань освіти дорослих необхідно вирішити ряд питань, серед них – неефективність традиційних академічних підходів в сучасній освіті фахівців як дорослих людей; відсутність в системі освіти дорослих розвиненої науково-методичної бази та фахівців, підготовлених до роботи з дорослими, нерозробленість теорії і технології навчання дорослих та ін.

Роль та функції освіти дорослих в Росії за останні півстоліття неодноразово змінювалися. У 1960-1970 роках на перший план виступила компенсаторно-адаптивна функція освіти, тобто функція надання допомоги дорослим в усуненні недоліків, пов’язаних зі застаріванням раніше набутих знань. Логічним продовженням процесу підпорядкування освіти дорослих партійному контролю стало його “одержавлення”. Тотальний партійно-державний контроль за освітою був не тільки ідеологічним пресом, але і симптомом поступового ослаблення громадських сил, втрати їх самостійної позиції. У цих умовах місцеве самоврядування, ледь зробивши перші кроки в дореволюційній Росії, виявилось ліквідованим директивно-командною вертикаллю. Разом з тим потреба нового суспільства в якісній підготовці фахівців сприяла зростанню чисельності галузевих інститутів підвищення кваліфікації та розвитку системи неформальної освіти дорослих (зокрема, народних університетів). Так, до середини 70-х років XX століття в колишньому СРСР налічувалося близько 50 тис. народних університетів, в яких навчалось до 10 млн. осіб. З 1980 році освіта дорослих набула інтегрального характеру у зв’язку з залученням широких мас до

культури, з технічними та соціальними перетвореннями, а 1990 року – позначився новий підхід до освіти дорослих: з'явилося ставлення до освіти як можливості розширення сфери застосування дорослими здібностей у працевлаштуванні, у самоорганізації, у зміні професій з урахуванням запитів ринку праці тощо [4].

Узагальнюючи деякі особливості розвитку освіти дорослих у радянський період, можна зробити висновок, що підвищення рівня загальноосвітньої та професійної підготовки дорослих на основі використання життєвого досвіду стало одним з істотних принципів соціальної перебудови суспільства. Склалася система неформальної освіти, що відрізнялася варіативністю і гнучкістю. Ідея безперервної освіти під впливом вимог науково-технічної революції стала набувати реальних контурів. Зміст освіти наблизився до запитів та інтересів конкретних груп дорослих. Особливу увагу організатори навчання приділяли створенню раціональних організаційно-педагогічних умов, покликаних нівелювати вплив несприятливих факторів на освітній процес. Одночасно активізувався пошук методів навчання, заснованих на врахуванні життєвого і виробничого досвіду дорослих (дослідницький метод, наочність, екскурсії тощо). При всій цінності теоретичних і практичних пошуків сфера освіти дорослих ще не виділилася в самостійну галузь знання і була близька до повсякденного знання. Набір емпірично визначених особливостей ще не склався в логічно організовану систему. Її замінив певний набір рекомендацій, узятих з педагогічної практики. Перебудова всіх сфер життя, що почалася в другій половині 80-х років XX століття, спонукала до підвищення ролі освіти дорослих.

На рубежі століть посилилась динаміка процесів і явищ навколишнього світу, які треба розуміти, сприймати і адаптуватися до них. Тому накопичені знання потребують систематизації та структурування [5]. На сучасному етапі посилюється усвідомлення того, що освіті дорослих потрібна концептуалізація, оскільки, незважаючи на існування низки концепцій освіти дорослих вони не стали предметом спеціального вивчення, хоча освіта дорослих має свою специфіку. У дослідженнях з проблеми освіти дорослих саме доросла людина виключалася з історії розвитку як реально діючий суб'єкт – його свідомість, самосвідомість, особистісні якості та характерні особливості. Внаслідок цього освіті дорослих необхідна розробка теоретичної основи. У 2000 році була висловлена думка про необхідність створення повноцінної педагогіки освіти дорослих як

самостійної галузі педагогіки, тобто “освіти дорослих” [12]. Зростаючі вимоги до професійної компетентності фахівців зробили освіту протягом усього життя умовою їх конкурентоспроможності. Освіта дозволяє не тільки розширити сферу самореалізації людини, але і подолати кризи професійної ідентичності. Процес старіння населення зробив освіту одним з найбільш ефективних засобів, що дозволяють пом’якшити вступ людини в “третій вік” і зробити життя літніх людей більш осмисленим. Міграційні процеси гостро поставили питання про шляхи залучення дорослих до нового соціокультурного середовища, в якій вони опинилися. Зросла захисна роль освіти в суспільстві соціальних змін, що викликають у людини почуття соціальної вразливості, тривожності, правової незахищеності, дезорієнтацію в сфері морального життя.

У наукових колах відбувся поділ точок зору, з’явилися прихильники освіти дорослих як “педагогіки дорослих” та “андрагогіки” (термін, запозичений із зарубіжної теорії освіти дорослих). На нашу думку, дана ситуація виявилася можливою в період з 1990 по 2000 роки, коли не проводилися дискусії з питань методології педагогіки. У цей час соціальні зміни призвели до “розмивання науки педагогіки” [8], до бажання відмовитися від єдиної науки, яка спеціально вивчає освіту, і замінити її сукупністю досліджень, виконаних з позицій різних наукових дисциплін.

В даний час відомі три концепції педагогічної науки. Перша визначає педагогіку як міждисциплінарну галузь; друга – як прикладну дисципліну, а третя – як відносно самостійну наукову дисципліну. В. В. Краєвський та Є. В. Бережнова розділяють точку зору, згідно з якою педагогіка розуміється як “єдина наука про освіту” [1]. Педагогіка може самостійно здобувати нові знання про людину [6]. Проте відомі дослідження, які стверджують, що сьогодні предметна галузь комплексу наук про освіту значно ширше, ніж педагогіка, що дозволяє прихильникам цієї позиції запропонувати інший термін для позначення даної предметної галузі – “педагогічні науки”, або “теорія освіти”, або “едукологія” [10]. Назва “агогіка” носить теорія і практика вдосконалення людини, її здібностей, знань і мистецтва життя в процесі і результаті освіти, виховання і навчання [2]. “Антропагогікою” пропонується назвати “єдину науку про освіту людини” [7]. У 2000 році РАО було прийнято рішення відновити діяльність семінару з методології педагогіки, який проводився з кінця 1960 року до початку перебудови, з

метою обговорення методологічних, теоретичних, практичних проблем педагогіки на всеросійському рівні. Робота семінару дозволила зробити висновок про те, що суперечності в сучасній педагогіці обумовлені станом її методології, який оцінюється як кризовий.

Недооцінка педагогіки залежить від труднощів розвитку педагогічної теорії і суперечностей між педагогічною теорією і практикою. Нами визначено декілька основних підходів до розуміння самої методології педагогіки. В. В. Краевський, В. М. Полонский [9] трактують методологію педагогіки як систему знань, і як систему діяльності з отримання цих знань. Дане визначення методології педагогіки сформулювалося в результаті багаторічних обговорень, і розділяється більшістю членів педагогічного співтовариства. Тобто методологія педагогіки є системою знань про основи та структуру педагогічної теорії, про принципи, підходи та способи здобування знань, відображає педагогічну дійсність, а також є системою діяльності щодо отримання таких знань та обґрунтуванню програм, логіки і методів, оцінки якості дослідницької роботи. Отже, актуальними питаннями методології педагогіки є розуміння, визначення, розробка основних методологічних категорій, таких як парадигма, принципи, підхід, метод, концепція, теорія та ін.

У зв'язку з цим очевидно, що, якщо педагогіка є “єдиною наукою про освіту”, то проблеми і положення методології педагогіки однаково справедливі і для освіти дорослих, що частиною науково-педагогічної громадськості розглядається як “педагогіка дорослих”. Однак у сучасних російських умовах освіта дорослих іноді характеризується як безсистемне, фрагментарне, навіть “непрофесійне” утворення [5]. На нашу думку, однією з причин даної ситуації є недостатня розробленість концепції освіти дорослих, яка спирається на ряд офіційних законодавчо-правових документів, мета яких – наблизити російську освіту до світових стандартів.

Отже, роль освіти дорослих, яка об'єктивно зростає, проявляється у двох найбільш загальних функціях, що сприяють соціалізації дорослих – професійній та особистісній. Перша – покликана забезпечити соціалізацію через освоєння нових професійних ролей, розвиток професійної компетентності й мобільності. Друга – дозволяє доповнити й збагатити процес соціалізації шляхом залучення особистості до загальнолюдських цінностей, мови, культури мислення, діяльності й спілкування. Тим самим освіта дорослих із системи адаптивно-компенсаторної

стає інтегральним фокусом всієї освітньої системи.

Таким чином, соціально-економічні та культурні проблеми освіти дорослих в Російській Федерації у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття створюють світоглядну основу, на базі якої групуються інші питання з різних галузей знань та культури. Інтеграція соціокультурного, гуманітарного й професійного, спеціального й конкретно-галузевого аспектів освіти дорослих вимагає серйозної уваги науковців на сучасному етапі розвитку освіти, диференційованого врахування потреб, запитів різних соціальних, етнічних, професійних, вікових груп під час структурування змісту освіти дорослих.

Література

1. Бережнова Е. В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов: Учебник для студентов средних учебных заведений / Е. В. Бережнова, В. В. Краевский. – Изд. 2-е / 3-е, стереотип. / 4-е, стереотип. – М.: Издательский центр “Академия”, 2008. – 128 с.
2. Бим-Бад Б. М. Категории современных наук о воспитании / Б. М. Бим-Бад. – М.: Изд. Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 2009. – 208 с.
3. Вершловский С. Образование взрослых в России: вопросы теории [Електронний ресурс]. – Режим доступа 22.02.11: <<http://www.znanie.org/docs/Versh1.html>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
4. Вершловский С. Г. Системообразующая идея современного образования [Електронний ресурс]. – Режим доступа 23.02.11: <http://www.lihachev.ru/chten/2000izbrannoe/5471/vershlovsky/>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
5. Громкова М. Т. Андрагогика. Теория и практика образования взрослых / М. Т. Громкова. – М.: Юнити-Дана, 2005. – 496 с.
6. Данилюк А. Я. Проблема эмпирического и теоретического в отечественной педагогике / А. Я. Данилюк // Педагогика. – 1997. – №5. – С. 42-46.
7. Змеев С. И. Основы андрагогики: Учебное пособие для вузов / С. И. Змеев. – М.:Флинта, 1999. – 152 с.
8. Краевский В. В. Общие основы педагогики: Уч. для студ. высш. пед. уч. зав. / В. В. Краевский. – М.: Издательский центр “Академия”, 2008. – 256 с.
9. Краевский В. В., В. М. Полонский. Методология для педагога: теория и практика: учебное пособие / В. В. Краевский, В. М. Полонский. – Волгоград: Перемена, 2001. – 324 с.
10. Новиков А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – М.:Эгвес, 2006. – 488 с.
11. Подобед В. И. Образование взрослых: методологический аспект / В. И. Подобед, В. В. Горшкова // Педагогика. – 2003. – № 7. – С. 30-37.

12. Розин В. М. Методология: становление и современное состояние. Учеб. пособ. / В. М. Розин. – М.: Моск. псих.-соц. ин-т, 2005. – 414 с.

13. Сухорукова Л. М. Научные школы в педагогической науке Юга России: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Людмила Михайловна Сухорукова. – Ростов-на-Дону, 1999. – 372 с.

Светлана Лапаенко

Проблемы развития образования взрослых в Российской Федерации во второй половине XX – в начале XXI века

Аннотация. В статье обоснованы основные проблемы развития образования взрослых в Российской Федерации во второй половине XX – в начале XXI века.

Ключевые слова: образование взрослых, принцип историзма, формы образования взрослых, адаптивно-компенсаторная функция образования взрослых.

Svitlana Lapaenko

Problems of development of adult education in the Russian Federation in the second half of XX-beginning of XXI century

Summary. In this article the major problems of adult education in the Russian Federation in the second half of XX – beginning of XXI century.

Key words: adult education, the principle of historicism, a form of adult education, adaptive-compensatory function of adult education.

УДК 374.7.036.5:316.344.42(477)

**Валентин Молодиченко,
м. Мелітополь**

**ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ
ЯК ЧИННИК ВИХОВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ЕЛІТИ**

Людина здатна змінювати світ в залежності від своєї волі. Тому виключної актуальності набуває проблема розвитку і виховання творчої особистості – людини, яка здатна панувати над випадковостями, здатна не тільки залежати від обставин, але й, змінювати їх, свідомо керувати собою. На сьогодні, в час інформаційного розвитку і культурного гальмування, у тому числі і морального, дуже важливо зрозуміти необхідність етичних знань для стабілізації суспільства та його духовного одужання. Тому, готувати національну еліту треба не тільки на високому

професіоналізмі, а перш за все на нормах християнської етики, на вічних і незмінних традиціях власної культури, на кращих взірцях світового мистецтва.

Ми розглядаємо художньо-творчу активність особистості як таку, що виступає основою виховання духовності, поваги та любові до мистецтва, художньої культури, можливістю повноцінного розвитку таланту людини та адаптації її до нових умов розвитку суспільства у третьому тисячолітті. Саме така особистість може позитивно впливати на економіку та соціальні відносини в суспільстві, зокрема, на культурну, морально-естетичну його сферу.

На наш погляд, більш переконливим є трактування творчої активності П. Виноградовим, М. Дідорою, Н. Дідусь, Я. Пономарьовим. Ці автори вважають, що вона є складним інтегративним утворенням - властивістю або якістю особистості, яка спрямована на створення нового, і базується на єдності розуму, почуття та волі.

Велике значення має творча активність для художньої діяльності. Поєднуючись з роботою мислення, та уяви, творча активність спрямовує її на утворення нового, якісного прогнозування результату діяльності, виявлення особистої сутності митця. На думку всіх дослідників, творча активність розвивається в процесі та результаті мислительної діяльності.

Зарубіжні дослідники, вивчаючи представлену якість в контексті теорії розвитку творчої особистості та персоналістичних концепцій (Є. Айснер, М. Баркан, Р. Бернс, Е. Еріксон, Дж. Гілфорд, В. Гордон, А. Осборн, К. Роджерс, Е. Торранс та ін.), вбачають в ній суттєвий засіб розвитку мислення, боротьби з конформізмом (М. Баркан), а також фактор постійної самоосвіти (Р. Бернс).

Метою статті є визначення психолого-педагогічних та соціальних передумов формування особистості засобами художньої творчості.

Художньо-творчий розвиток залежить від того, як росла і виховувалась дитина. Тут слід наголосити на необхідності гуманістичних змін у теорії і методиці викладання дисциплін естетичного спрямування у початковій та загальноосвітній школі, які б розвивали особистість, а саме, максимально враховували природу дитини, її вікові, індивідуальні та фізіологічні (генетичні) особливості. Єдність цих аспектів допоможе нам у теоретичному і

практичному обґрунтуванні вибору методів, форм, засобів і видів діяльності, необхідних для стимулювання складної за структурою художньо-творчої активності дітей на тій чи іншій стадії розвитку. У зв'язку із цим, можна припустити, що для розвитку зазначеної активності необхідні такі форми і методи, які стимулюють усі її взаємопов'язані рівні, у тому числі і найбільш глибокі.

Людина може стати особистістю лише у певному соціальному середовищі під впливом цілеспрямованого виховного процесу. Важливою педагогічною проблемою є процес становлення творчої особистості, що включає розвиток її задатків, почуттів, а також формування системи цінностей і відношень до самої себе, до людей, до суспільства і природи, до всього світу.

Мистецтво є універсальним засобом формування й розвитку творчих здібностей, образного мислення, емоційної сфери, естетичної та національної свідомості особистості. На всіх вікових етапах воно, на думку Д.С.Кучерюка, виступає, як особлива форма духовно-практичної діяльності, в процесі якої відбувається емоційно-ціннісне самовизначення людини. Розвиток емоційної сфери особистості безпосередньо пов'язаний з її художньо-естетичним вихованням, що активізує здатність до сприйняття, розуміння й обґрунтування оцінки творів мистецтва, відчуття їх краси, сприяє формуванню естетичних потреб, ідеалів, смаків особистості.

Кожна особистість має бути активною, стійкою і цілісною. Для формування такої особистості необхідно знати особливості її структури та чинники, що її формують.

Під естетичною спрямованістю особистості треба розуміти цілі, що ставить людина перед собою. Спрямованість творчої особистості особлива, її діяльність, що незрозуміла для багатьох, буде стосуватися усього суспільства, формуючи його погляди та інтереси. Мистецтво вказує людині, для чого вона живе, мистецтво розкриває їй зміст буття, освітлює життєву мету, допомагає їй визначити своє призначення. Не кожна людина у мистецтві є творцем, але кожна хоче бути ним. Істинно і те, що у творах мистецтва завжди достатньо повно розкривається спрямованість особистості митця і навіть сама особистість, її характер як сформована воля, що має владу над собою і її талант як влада над іншими.

Спрямованість людини до потреб в естетичній насолоді

займає важливе місце в оздоровленні сучасного суспільства. Споглядання естетичних цінностей, слухання музики, відвідування театру та опери часто викликає потребу в творчості. У цьому випадку людина не тільки опановує естетичними цінностями, але й творить їх за законами мистецтва.

Що ж таке творчість? Український Радянський Енциклопедичний словник визначає її як продуктивну людську діяльність, що здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення. Виявляється в різних галузях суспільної практики, науки, техніки, в літературі і мистецтві [8, с. 365]. Можна доповнити значення цього слова, уточнивши, що саме у творчості особа утверджується, формує, відтворює і розвиває себе.

Психолог Л. С. Виготський [2, с. 12] наголошував, що у повсякденному житті творчість – це необхідна умова існування. І все, що виходить за межі рутини, завдячує своїм виникненням творчій діяльності людини. Кожна особистість здатна до творчості, у ній вона розкривається з найбільшою повнотою. Творчий акт – це, по можливості, оптимально глибока реалізація індивідуальності. Складний характер художньої творчості примушує вивчати її в різних аспектах.

Одним з найважливіших завдань естетики, як теорії художньої діяльності, є вивчення природи мистецтва. Відомо, що на стику наук ведуться інтенсивні пошуки. До таких сфер відносяться галузі естетики і психології. В роботах Л. Виготського, А. Бодальова, С. Рубінштейна та інших психологів мистецтво розглядається як “психологічний феномен, сутність якого полягає не в пізнанні світу речей, а у виявленні сфери людських відносин і людського ставлення до об’єктивного світу” [1, 2, 4].

Можна виділити два основних види вчинків у царині творчої діяльності. Перший полягає у відтворенні або повторенні уже створених і вироблених раніше прийомів поведінки. Він пов’язаний з нашою пам’яттю і має назву – відтворювальний або репродуктивний. Другий вид вчинків творчої діяльності має зв’язок із створенням нових образів або дій і називається творчою або комбінаторною поведінкою.

Внутрішнім стимулом творчості стає особливий динамізм усіх якостей і властивостей особистості, здатних реалізуватися у конкретному творчому акті.

На основі психологічних досліджень стосовно визначення якостей творчої особистості, психологом Я. Пономарьовим [7, с. 222] було визначено, що до перцептивних особливостей особистостей, що мають величезний творчий потенціал, найчастіше відносяться напруженість уваги, величезна вразливість сприймання; до інтелектуальних – інтуїція, могутня фантазія, вигадка, дар передбачення, широта знань; до характерологічних – відхилення від шаблону, оригінальність, наполегливість, висока самоорганізація, величезна працездатність.

Американські психологи В. Лоунфельд і К. Бейттел [3, с. 204], на основі вивчення існуючої літератури, визначили тридцять шість головних аспектів творчості та об'єднали їх у систему восьми критеріїв:

1. Вміння побачити проблему.
2. Вміння побачити в проблемі якомога більше можливих сторін і зв'язків.
3. Гнучкість, вміння:
 - зрозуміти нову точку зору;
 - відмовитись від засвоєної точки зору.
4. Оригінальність, відхід від шаблону.
5. Здібність до перегрунтування ідей і залежностей.
6. Здібність до абстрагування або аналізу.
7. Здатність до конкретизації або синтезу.
8. Відчуття стрункості організації ідей.

Ці властивості, на думку В. Лоунфельда і К. Бейттела, забезпечують успіх поглибленого аналізу актуальної ситуації, отримання негайного результату.

О. Н. Лук [6, с. 92-97] виявляє такі якості творчої особистості:

- схильність до “гри” (цінує гумор і сприйнятлива до смішного);
- розкутість мислення, легкість асоціювання, смілива “гра ідеями”;
- внутрішня розкутість, впевненість у собі (не зарозумілість!);
- вміння говорити з кафедри;
- оригінальність, але без прагнення підкреслити свою незвичайність;
- завзятість, наполегливість, цілеспрямованість;

- вміння виявити проблеми там, де для інших все зрозуміло, здібність знаходити і формулювати задачі;

- здібність оперувати з нечітко визначеними поняттями;

- підвищення прагнення до самоствердження;

- сміливість розуму і духу, які необхідні, щоб зародився сумнів у загальноприйнятому, щоб руйнувати застарілі стереотипи заради створення кращого, думати так, як не думає ніхто, довіряти своїй інтуїції, коли немає ще точних логічних доказів;

- сміливість уяви, щоб побачити недосяжне, а потім спробувати досягти його, щоб протиставити свою ідею думці більшості і, якщо потрібно, увійти у конфлікт з нею.

Розвиток художньо-творчих якостей особистості відбувається і в процесі повсякденного сприймання і безпосереднього спостереження життя, творів музичного та образотворчого мистецтва і спілкування з іншими видами мистецтва. У всіх цих випадках предмети і явища оточуючого середовища, впливаючи на мозок людини через органи відчуттів, видозмінюють її психологічну структуру і тим самим вдосконалюють роботу самого мозку, його якісний стан.

Безумовно, спілкування з оточуючим світом і людьми є джерелом творчості і складає фундамент для творчої діяльності. Отже, життєвий матеріал – це дуже важлива і обов'язкова умова творчості, а будь-який твір мистецтва є відображенням реального світу, який синтезується і інтегрується з внутрішнім світом особистості творця. Таким чином “мистецтво не передає світ “у відбитку”, а ніби ставить експеримент, створює ситуацію” [5, с. 10]. Це спонукає до пізнання життя, до пізнання самого себе і навколишнього середовища. Тому ми вважаємо, що споглядання творів мистецтва також є необхідною умовою для виникнення бажання творити, для розвитку творчого потенціалу особистості і пізнання світу через власну творчість, відкриваючи шлях до цього через відвідування театрів, філармонії, виставок, художніх музеїв, опери та вивчення історії мистецтва.

Спілкування з різними видами мистецтва є, у певному розумінні, джерелом нахнення особистості на творчість. Так, наприклад, літературний чи художній твори скеровують свідомість у певному напрямку і надають необмежений простір для прояву уяви, фантазії, творчого мислення та ін., що є певним поштовхом до виникнення бажання творити.

Звичайно, кожна галузь мистецтва має свої специфічні завдання в процесі відображення зовнішнього та внутрішнього світу, але головне це те, що людина яка навчається повинна опанувати предмет та завдання кожної галузі мистецтва на основі їх взаємозв'язку. Музика, образотворче мистецтво, література, взяті в їх комплексності, і є тими дійовими факторами, здатними сформувати певний тип соціального мислення, відчуття, реагування на явища життя, а також зародити у людині потребу в творчій діяльності.

Комплексний підхід до навчання допоможе подолати односторонність та фрагментарність мислення, емоційну бідність уявлення, які провокуються відокремленістю предметів художньо-естетичного циклу.

Комплексне осягнення мистецтва також дозволить здійснити порівняльне сприймання життєвих, соціально-вагомих понять, мотивів (наприклад, мужність, героїзм, любов до батьківщини тощо), які розкриваються в художній літературі, музиці та живопису. Зіставлення змістовно близьких тем та мотивів у різних видах мистецтва допоможе пізнати дійсність, людські відношення в їх єдності та багатоманітності, відкрити взаємозв'язок різних видів мистецтва, його багатофункціональність.

Важливо підкреслити, що в методологічному аспекті комплексний підхід не являє собою остаточно сформовану систему принципів та правил. Їх реальний зміст історично-динамічний та відображає певний рівень та стиль мислення, практичної діяльності. Застосування цих підходів у певній мірі становить сферу творчого пошуку володіння діалектичним методом мислення.

За даними соціологічних досліджень, музика як вид мистецтва, посідає одне з перших місць у сфері естетичних уподобань молоді. Враховуючи виховні можливості музики і значне місце, котре відводиться їй в житті людини, цілеспрямована організація дозвілєвої діяльності учнівської молоді, що пов'язана з музикою, буде мати виховний характер. Соціологами виділяються два основних способи впливу на особистість: прямий (маніпуляторський) і непрямий – вплив за допомогою створення певних нових зв'язків особистості із середовищем через зміну середовища. Саме другий шлях надає можливості побудувати весь процес формування естетичних

потреб особистості у галузі мистецтва на засадах активної художньо-творчої діяльності.

В розвитку особистості вирішальними є такі фактори як діяльність, психічний розвиток, інтелектуальний розвиток. Особистість формується в діяльності, і поза нею не існує будь-якого інформування та розвитку особистості.

Отже, в діяльності, як самостійній, так і певним чином змодельованій педагогічно, особистість реалізує себе і розвивається цілісно: в єдності інтелектуального, емоційного і психологічного контекстів.

Спираючись на провідну тезу вітчизняних психологів про єдність свідомості та діяльності, наводимо думку С.Л. Рубінштейна, який стверджував, що фундаментального значення для людини набуває свідомість не тільки як знання, але і як ставлення.

Звідси випливає, що пізнання і ставлення об'єднуються: ставлення завжди базується на пізнанні, а пізнання, в свою чергу не існує поза ставленням. До того ж, ставлення формується тільки в діяльності.

Вчені зазначають, що коли у відображенні реальної дійсності переважає пізнавальний бік, це свідчить про науково-творчу діяльність, якщо ставлення – про художньо-естетичну.

Вдосконалення процесу художньо-творчого розвитку особистості, формування естетичних потреб у галузі мистецтва передбачає три взаємопов'язані та взаємозалежні умови:

- набуття знань із різних жанрів мистецтва;
- розвиток здатності до сприйняття художніх образів;
- цілеспрямовану організацію художньо-творчої діяльності, що має домінуючу роль.

Неврахування будь-якої ланки призводить до втрат у педагогіці естетичних потреб, не розвиває естетичну свідомість, не формує особистісного емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва, не закріплюється у свідомості.

Розрив у взаємопов'язаних ланках веде до неповного, викривленого сприйняття твору мистецтва, що знаходить вияв у баченні його лише суто формального, почуттєвого боку.

На нашу думку, лише в гармонізації вказаних трьох компонентів міститься найголовніша з педагогічних умов підвищення ефективності процесу естетичного виховання учнівської молоді, формування розвинутих естетичних потреб в

галузі мистецтва.

У процесі навчально-виховної роботи ми маємо за мету виховати людей творчого складу з певними якостями та практичними вміннями, здатних до передачі власного досвіду наступним поколінням. Вони мають бути творчими особистостями, для яких необхідно самим випробувати ті відчуття, які вони хочуть викликати в інших.

Розвиток естетичних почуттів людини, творця прекрасного, є необхідною умовою його успішної діяльності. Тому під естетичним вихованням варто розуміти систематичний розвиток почуттєвої сфери і творчих вмінь. Що розширюють можливість насолоджуватися красою і творити її.

При належному рівні розвитку вищих почуттів виникає потреба у творчості, на початковому етапі якої формуються саме уміння, які включають у себе вивчення правил, законів, аксіом, надбання практичних умінь та навичок. Це складає міцний фундамент для реалізації і розвитку творчого потенціалу особистості, яка, в подальшому, не обмежується наявністю лише початкових технічних умінь.

На наш погляд, досить важливим для творчої особистості є здатність побачити людину і її справу як прекрасне, уявити її в рисах краси. Та ідея, яка не отримала у творі мистецтва естетичного образу прекрасного, стає безсилою.

Таким чином, виховання естетично розвинутої людини, людини, яка є носієм високих духовних, морально-вольових, фізичних якостей, найефективніше може здійснюватися завдяки розвитку її творчих можливостей і потреб.

Література

1. Бодалев А. А. Общая психодиагностика. Основы психодиагностики и психологического консультирования / А. А. Бодалев. – М., 1987. – 304 с.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк / Л. С. Выготский. – М., 1967. – 93 с.
3. Искусство и дети: Эстетическое воспитание за рубежом / Под ред. В.Шестакова. – М.: Искусство, 2008. – 271 с.
4. Рубинштейн С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1960. – №3. – С. 3-15.
5. Лихачев Д. С. Очерки по философии художественного творчества / Д. С. Лихачев. – СПб.: БЛИЦ, 1996. – 160 с.

6. Лук А. Н. Психология творчества / А. Н. Лук. – М.: Наука, 1998. – 127 с.
7. Пономарев А. Я. Психология творчества и педагогика / А. Я. Пономарев. – М.: Педагогика, 1996. – 280 с.
8. Эстетика: Словарь / Под общей ред. А. А. Беляева и др. – М., 1989. – 447 с.

Валентин Молодиченко

***Художественно-творческое развитие личности как фактор
воспитания национальной элиты***

Аннотация. Статья посвящена комплексному анализу проблемы формирования новой национальной элиты на основе художественно-творческого развития личности, определению психолого-педагогических и социальных условий формирования личности.

Ключевые слова: национальная элита, художественно-творческая активность, творческая деятельность, творческая личность, художественно-творческое развитие.

Valentin Molodychenko

***Artistic and creative development of personality
as elite national education factor***

Summary. The article presents a complex analysis of the problem of new national elite forming on the basis of artistic and creative development of personality, definition of psycho-pedagogical and social conditions of personality formation.

Key words: national elite, artistic and creative activity, creative activity, creative personality, artistic and creative development.

УДК 371. 13 (091) “17/18”

**Юлія Радченко,
м. Київ**

**РОЗВИТОК ІДЕЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
ВЧИТЕЛЯ У НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ
НІМЕЧЧИНИ (СЕРЕДИНА XVIII – ПЕРША ПОЛОВИНА
XIX СТ.)**

В кінці XVIII ст. в Україні сформувалася система освіти, що в основному відповідала російській. Ідеї європейського Відродження та Просвітництва користувалися особливою увагою російської імператриці Катерини II, яка однією із найперших

правителів імперії мала європейську освіту. Для реалізації своїх освітніх проєктів вона прагнула використовувати досягнення західноєвропейської науково-педагогічної думки. За наказом імператриці від 7 вересня 1782 р. створено “Комісію для заснування шкіл”, одним із завдань якої було підготувати вчителів для народних шкіл [8, с. 212]. Аналізуючи освітні проєкти і реформи епохи правління Катерини Великої спостерігається помітний вплив німецького педагогічного досвіду (початок 80-х років XVIII ст.).

Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що сучасні вчені приділяють значну увагу дослідженню розвитку системи підготовки вчителів у Німеччині, забезпеченню навчальною літературою майбутніх педагогів, проблемі поєднання теорії та практики у педагогічній спадщині просвітителів країни, підготовці вчителів для закладів професійної освіти тощо (І. Зязюн, С. Клепко, О. Лавріненко, Н. Махиня, А. Сбруєва, О. Сипченко, А. Турчин, Н. Федчишин та ін.). Проте, розвиток ідей професійної підготовки вчителя у науково-педагогічній думці Німеччини середини XVIII – першої половини XIX ст. і їхній вплив на зміст та специфіку підготовки вітчизняних педагогічних кадрів детально не досліджувався. Вважаємо, що вивчення розвитку ідей професійної підготовки вчителя німецькими просвітителами визначеного історичного періоду є актуальним у дослідженні питання їхнього впливу на зміст та специфіку підготовки вітчизняних педагогічних кадрів у XIX ст.

Завдання статті: здійснити ретроспективний аналіз розвитку ідей професійної підготовки вчителя у науково-педагогічній думці Німеччини (середина XVIII – перша половина XIX ст.) та встановити їхній вплив на зміст та специфіку підготовки вітчизняних педагогічних кадрів.

У Німеччині під впливом ідей французького просвітництва в кінці XVIII ст. виникає педагогічна течія *філантропізм*. Педагоги-філантропи, Х. Зальцман, І. Кампе, Е. Трапп, Б. Блаше, доводили, що чинна система освіти й виховання не відповідала тогочасним суспільним вимогам і реалізували свої педагогічні ідеї у створених ними навчально-виховних закладах – філантропіях, школах-інтернатах (вчительських інститутах), що розміщувалися серед природи.

Пруський філантроп Ф. Рохов (1734–1805 рр.) стверджував, що для належної організації шкіл в державі необхідно заснувати вчительські семінарії для підготовки народних учителів. На його думку, такі семінарії мають за

державні кошти виховувати досвідчених, розумних педагогів, проникнутих християнським почуттям [3, с. 120]. Усвідомлюючи важливість компетентності вчителя у навчально-виховному процесі, Ф.Рохов самостійно склав настанови вчителям у своїй праці “Інструкція для сільських вчителів” (1773 р.). Автором вироблено такі принципи:

1. Перш за все, намагатися ознайомити дітей з простими предметами, які щодня потрапляють на очі і захоплювати їх такими заняттями.

2. Навчати дітей приглядатися до всього і пояснювати, аби вони могли правильно зрозуміти те, що видається їхнім зовнішнім відчуттям, а потім висловити засвоєне.

3. Збагачувати словниковий запас дітей і спонукати використовувати його при цьому. Повідомляти учням лише ті знання, які вони можуть засвоїти і застосувати у своєму віці [3, с. 120–121].

Педагоги І. Фельбігер (1724–1778 рр.) і Ф. Кіндерман (Шульштейн) (1740–1801 рр.) відігравали велику роль в історії народної освіти в Австрії. Також вони мали велике значення в історії освіти Росії, адже устрій, запропонований ними австрійських народних шкіл, став зразком для “Положення про народні училища Російської імперії” (1786 р.), складеного за наказом імператриці Катерини II [3, с. 121].

Вивчаючи таємно устрій учительських семінарій у Берліні, І. Фельбігер написав детальне “Керівництво” для освітян під назвою “Якості, навчання, поведінка добросовісних учителів, необхідні для повідомлення молоді корисних знань у тривіальних міських і сільських школах, на основі Регламенту для народних училищ Сілезії” (1772 р.). У своїй праці вчений звертав увагу на такі вміння, якими мав володіти майбутній педагог:

- навчати так, аби матеріал був зрозумілий учням;
- бути в змозі перевірити: чи дійсно діти засвоїли подану їм інформацію і чи можуть вони її застосувати [3, с. 122].

І. Фельбігер відзначав: “щоб оцінити всю важливість призначення вчителя, необхідно розуміти і пам’ятати, що шляхом навчання дітей у школі він має зробити їх корисними членами держави, розумними людьми, чесними християнами...” [3, с. 122]. Для практичності й успішності навчання, на думку вченого, вчитель має керуватися наступними вимогами:

1. Навчати дітей у школі не поодиночці, а всіх разом (сумісне навчання).

2. Постійно переконуватися шляхом ретельного

опитування в тому, що учні дійсно зрозуміли викладений матеріал (катехізація).

3. При заучуванні на пам'ять використовувати “літерний (буквенний) метод”, який полягає у тому, що матеріал, для вивчення, пишеться на дошці початковими літерами кожного слова і учні по ним повторюють те, що потрібно вивчити.

4. Використовувати таблиці, на яких схематично у вигляді програм і планів зображено те, що належить учням засвоїти [3, с. 122]. Цими ж вимогами користувалися і викладачі Берлінської семінарії, готуючи майбутніх учителів.

Учень І. Фельбігера Ф. Кіндерман (Шульштейн) керував школами в австрійській державі та разом зі своїм учителем склав “Загальне училищне положення про німецькі нормальні, головні і тривіальні школи для всіх імператорсько-королівських спадкових земель”. Відповідно до цього “Положення” було засновано три різних типи школи. Саме в Нормальних школах готували вчителів Австрії. І. Фельбігер і Ф. Кіндерман вважали, що для професійної підготовки вчителів у таких школах мають повідомлятися знання з таких предметів:

1) релігія за вказаним катехізисом;
2) азбука, склади, читання, правопис і чистописання, рахунок;

3) основи мистецтва, німецька мова, історія, географія, природознавство, пропедевтика геометрії, механіка, землезнавство, будівельне мистецтво тощо;

4) педагогічна етика, методика, керівництво училищем і діловодство [3, с. 123].

Досліджуючи питання історії розвитку педагогічної майстерності впродовж багатьох століть, О. Лавріненко звертає увагу на специфіку професійної підготовки наставників-учителів, репрезентовану в творчій спадщині німецького просвітителя Й. Гердера (1744–1803 рр.). Так, у своїх численних промовах вчений наголошує на таких рисах особистості майбутнього вчителя-наставника:

1. усвідомлення відповідальності, яка лежить на вчителеві;
2. учитель повинен мати беззаперечний авторитет і вміти підтримувати дисципліну;

3. педагогові слід вишукано спілкуватися з молоддю;

4. учитель не повинен навчати учнів усьому, що знає сам [6, с. 20–21].

Ознакою професійно підготовленого вчителя, відомий німецький педагог Ф. Дінтер (1760–1830 рр.) вважав “його вміння

гарно застосовувати катехізацію під час заняття” [3, с. 146]. У своїй праці “Головні правила катехітики” вчений розробив катехізічну формулу навчання. За визначенням Ф. Дінтера, “катехізація – це мистецтво навчати за допомогою запитань і відповідей”. Педагог відзначав, що для успішного ведення катехізації вчителю необхідно володіти такими професійними рисами, як проникливість і жвавість мислення, живе співчуття до істини й моральності, присутність волі, гарний смак, гнучкість голосу. Також, на думку Ф. Дінтера, вчителю необхідно володіти знаннями з історії, Біблії, устрою громадських і політичних структур, логіки і психології дитини, бездоганно володіти рідною мовою [3, с. 144].

Ініціатором реформ німецьких університетів та латинських шкіл у 1810 році став видатний філософ, педагог, філолог В. Гумбольдт (1767–1835 рр.). Вченому належить ідея створення класичного університету, згідно з якою наукові дослідження, що проводила вища школа, поєднувалися з навчанням. Мету університетської освіти він вбачав у формуванні готовності майбутнього вчителя до наукової діяльності: студент має самостійно проводити дослідження, а викладач керувати і підтримувати його пошуки. У навчально-виховному процесі теорія передувала практичним вправам, належна увага приділялася навчання педагогічній майстерності: “...вчили молодих людей мистецтва запитувати, працювати з педагогічно занедбаними дітьми і зацікавлювати їх навчальними предметами” [7, с. 20]. Із 1826 року для здобуття фаху вчителя студенти мали викладати в гімназії один рік під керівництвом спеціаліста.

Представники *класичної* течії в Німеччині І. Кант, І. Фіхте, Г. Гегель зробили вагомий внесок в розвиток теорії і практики педагогіки Нового часу.

Обґрунтовуючи ідею розвитку особистості, відомий філософ І. Кант (1724–1804 рр.) запропонував ідею вчителя-наставника, який спонукає дитину до пізнавальної активності. На думку філософа, між наставником і вихователем існує певна різниця: “наставник – це вчитель, який виховує тільки для школи”, а “вихователю – це керівник, який виховує для життя” [5, с. 456]. І. Кант відзначав, що вихователем може стати будь-яка людина, яка вдосконалює свою моральність. Від кваліфікованого вчителя класик очікував умінь “у своєму учневі виховати розсудливу людину, потім людину, яка б керувалася розумом, і, нарешті, вченого, а під час навчання в університеті – розмірковував філософ – студенту корисним буде не оволодіння готовими

знаннями, а “метод самостійно розмірковувати і робити висновки” [4, с. 305]. Він орієнтував освіту на формування в учителів важливих якостей для суспільства і науки: самостійне мислення і дії (вчинки).

Розвиваючи ідею І. Канта, його послідовник Й. Фіхте (1762–1814 рр.) прагнув виховувати справжніх громадян. Він вважав, що метою навчання є оволодіння національною культурою і через неї – культурою загальнолюдською. Й. Фіхте відзначав, що призначення вченого у цьому світі – бути вчителем цілого людства, перш за все вчителем моральності і уособлювати в собі найвищу можливу ступінь морального розвитку цілої епохи [9, с. 111–112]. Класик стверджував, що викладач університету має допомогти студенту в реалізації здібності – “стати своїм власним учителем”.

На початку XIX ст. німецькі педагоги вбачали у вихованні спосіб знімати конфлікти між старшим та молодшим поколінням, створювати між ними щирий зв'язок. Для розв'язання даної проблеми вчені запропонували замінити позиції учасників навчально-виховного процесу на особистісно-рівноправні.

На такий гуманний підхід учителів до учнів звертав увагу видатний філософ Г. Гегель (1770–1831 рр.). У своїх висловлюваннях вчений наголошував, що вчитель, будучи авторитетним і компетентним спеціалістом, має володіти такими професійними здібностями:

- встановлювати гарні стосунки з учнем;
- залучати його до свого духовного світу;
- виконувати свою роботу з радістю;
- розвивати в учня постійну зацікавленість до знань, віру

в свої сили, почуття власної гідності тощо [1].

Маючи багатий педагогічний досвід, Г. Гегель створив ідеальний образ учителя, який не намагається зробити своїх учнів схожими на нього самого, а товариша, котрий турбується про розвиток і збереження індивідуальності, неповторної своєрідності кожного зі своїх учнів, які співпрацюють із ним у пошуках істини, у вирішенні теоретичних і практичних життєвих протиріч [1].

Формуючи закономірності педагогічної освіти, німецький вчений Й. Герbart (1776–1841 рр.) визначив один із найважливіших принципів навчання – зв'язок теорії з практикою, тобто навчання з життям. Педагог підкреслював вагомість теорії, яка навчає учителів як користуватися досвідом і спостереженнями, щоб отримати певні відповіді. Оволодіння теорією, на переконання Й. Герbart, дає вчителю можливість уникнути

помилки в оцінці вихованців, стимулів і мотивів їхньої поведінки та вчинків; мати відповіді на будь-які найнеочікуваніші “дивні” запитання. Вчений дійшов висновку, що застосовуючи свою теорію на практиці, мимоволі між теорією і практикою з’явиться певний розрахунок педагога, його такт. Педагогічний такт Й. Герbart визначає як “здатність швидкого міркування та прийняття рішення, яке не діятиме одноманітно, а зможе з абсолютною точністю знайти саме те, що потрібно в кожному окремому випадку” [2, с. 23]. На думку вченого, такт, що створюється шляхом роздумів та міркувань, виступає головним чинником практики і лише під час роботи можна навчитися педагогічному мистецтву, досягти такту, навичок, умінь і майстерності.

Відповідно своїй етичній теорії, основною вимогою до моральності вчителя Й. Герbart вважав повагу до індивідуальності особистості. Доводячи, що педагогіка є прикладною психологією, класик німецької педагогіки стверджував, що вчителю необхідні знання психології дитини, щоб правильно розуміти і тлумачити свої спостереження [2, с. 34].

Таким чином, під впливом західних течій – філантропізму і класицизму у середині XVIII – першій половині XIX ст. – зростає потреба розбудови вітчизняної вищої педагогічної освіти і підготовки вчительських кадрів, зокрема. Прогресивні педагоги Німеччини залишили ряд цінних наукових праць щодо професійного зростання учителя, які використовувалися вітчизняними освітянами для створення національної системи професійної підготовки педагогічних кадрів. Науково-педагогічна думка Німеччини стала джерелом розробки наукових засад професійної підготовки вітчизняного вчителя першої половини XIX – початку XX ст.

Література

1. Гегель Г. В. Работы разных лет: В 2 т. / сост., общая ред. и вступ. статья А. В. Гулыги [философское наследие]. – М.: Мысль, 1970. – Т. 1. – 668 с.; 1 л. портр.
2. Герbart И. Главнейшие педагогические сочинения И. Герbart / [пер. с нем. А. В. Адольфа] [в систематическом извлечении] с очерком жизни и деятельности Герbart. – М.: Изд. К. Тихомирова, 1906. – 365 [9] с.
3. Ельницкий К. Очерки по истории педагогіки: посіб. для занимающихся воспитанием детей и для учебных заведений, в которых преподаётся педагогіка / К. Ельницкий. – Спб.: Издание М. М. Гутзаца, 1911. – 184 [4] с.
4. Кант И. Сочинения 1747 – 1777 гг. в 2-х томах / ред.

Б. Ю. Сливкера [перев. Б. А. Фохта]. – М.: ОГИЗ – СОЦЭКГИЗ, 1940. – Том II 1759 – 1777 гг. – 527 [4] с.

5. Кант И. Трактаты и письма / ред. Кедров Б. М., Богуславский В. М., Кулыга А. В., Евграфов В. Е. и др. [серия Памятники философской мысли]. – М.: Наука, 1980. – 708 [8] с.

6. Лавріненко О. А. Історія педагогічної майстерності: навч. посіб. / Олександр Лавріненко. – К.: Богданова А. М., 2009. – 328 с.

7. Махия Н. В. Реформування системи педагогічної освіти Німеччини (друга половина XX – початок XXI ст.): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Махия Наталія Володимирівна. – Черкаси, 2009. – 210 с.

8. Сірополко С. Історія освіти в Україні / Степан Сірополко; [ред. I ч. кн. Ю. Вільчинський, ред. II ч. кн. Л. Масенко]. – К.: Наук. думка, 2001. – 912 с.

9. Фихте И. Г. О назначении учёного / [перевод под ред. В. Вандека]. – М.: ОГИЗ СОЦЭКГИЗ, 1935. – 140 [6] с.

Юлия Радченко

***Развитие идей профессиональной подготовки учителя
в научно-педагогической мысли Германии
(середина XVIII – перша половина XIX ст.)***

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос профессиональной подготовки учителей в научно-педагогической мысли Германии. Исследовано развитие идей немецких ученых о подготовке педагогических кадров середины XVIII – первой половины XIX века. Определено их влияние на содержание и специфику подготовки отечественного учителя.

Ключевые слова. Педагогическое образование, педагогические качества, педагогический такт, исследовательская работа.

Jylia Radchenko

***The progress of training pedagogical personnel ideas of German
saientific-educational thought
(the middle of XVIII – the first part of XIX s.)***

Summary. The article reviews the problem of training pedagogical personnel of German scientific pedagogical thought. The progress of German scientists' ideas is studied. Their influence on the content and specificity of training Ukrainian personnel is reflected.

Key words. Pedagogical education, educational qualities, educational tact, research work.

НАШІ АВТОРИ

Аніщенко Олена Валеріївна – доктор педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Аніщенко Валерій Олексійович – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри фізики Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Балахадзе Лариса Анатоліївна – здобувач Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Баніт Ольга Василівна – молодший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Беспарточна Олена Іванівна – старший викладач кафедри “Фінанси та банківська справа” Кременчуцького інституту Дніпропетровського університету економіки та права.

Бідюк Наталя Михайлівна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри практики іноземної мови і методики викладання Хмельницького національного університету.

Воскобойнікова Галина Леонідівна – кандидат фармацевтичних наук, доцент, завідувач кафедрою основ здоров'я та безпеки життєдіяльності людини Бердянського державного педагогічного університету.

Ганіна Людмила Борисівна – заступник директора Інституту ділового адміністрування, аспірант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Гуренкова Ольга Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри природничих і технічних дисциплін Київської державної академії водного транспорту імені гетьмана Петра Конашевича-Сагайдачного.

Жижко Олена Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, науковий кореспондент ПООД НАПН України.

Жирок Марія Миколаївна – асистент кафедри медичної інформатики Національної медичної академії післядипломної освіти імені П.Л. Шупика МОЗ України.

Закревська Світлана Володимирівна – директор Інноваційно-дослідницького центру “Альянс”.

Зінченко Світлана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Кадемія Майя Юхимівна – кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Капран Світлана – молодший науковий співробітник лабораторії управління професійно-технічною освітою Інституту професійно-

технічної освіти НАПН України.

Корнієнко Віта Вікторівна – старший викладач кафедри іноземних мов Криворізького технічного університету.

Котляревська Наталія Володимирівна – аспірантка відділу педагогічної естетики та етики Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, викладач КРПТНЗ “Сімферопольське вище професійне училище сервісу і дизайну”.

Красильник Юрій Семенович – кандидат педагогічних наук, доцент, начальник кафедри філософії Національного університету оборони України.

Кутова Ольга Миколаївна – аспірант відділу педагогічної естетики і етики Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Лапаєнко Світлана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, вчений секретар Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Лук'янова Лариса Борисівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділом андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Максимова Лариса Петрівна – старший викладач кафедри „Облік та аудит” Кременчуцького інституту Дніпропетровського університету економіки та права.

Малишевська Ірина Петрівна – викладач кафедри колекційної педагогіки та психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Молодиченко Валентин Вікторович – кандидат геолого-мінералогічних наук, доцент, проректор з наукової роботи Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Нікітчина Світлана Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри управління освітою ДВНЗ «Переяслав – Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Носаченко Ірина Марківна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Отиц Олена Миколаївна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу педагогічної естетики та етики Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Падалка Олег Семенович – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, проректор з економіки і організації навчально-виховної роботи Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Падалко Анатолій Михайлович – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри електропостачання Луцького Національного

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

технічного університету.

Погоріла Ірина Олегівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри біології Національного медичного університету імені О.О. Богомольця.

Поясок Тамара Борисівна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціально-політичних наук Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського.

Радченко Юлія Леонідівна – аспірантка Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Романенко Олександр Вікторович – доктор біологічних наук, професор, завідувач кафедри біології Національного медичного університету імені О.О. Богомольця.

Сагун Ірина Григорівна – старший викладач кафедри романо-германської філології Черкаського державного технологічного університету.

Семенов Андрій Юрійович – викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін та українознавства Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Семенов Олена Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник відділу теорії і практики педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Сокол Тетяна Георгіївна – завідувач кафедри спеціальних туристичних дисциплін Інституту туризму Федерації профспілок України.

Співаковська-Ванденберг Євгенія Олександрівна – викладач кафедри романо-германських мов Херсонського державного університету.

Титаренко Валентина Петрівна – доктор педагогічних наук, доцент, декан факультету технологій та дизайну Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Тимчук Лариса Іванівна – кандидат педагогічних наук, молодший науковий співробітник відділу виховних систем Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Товканець Ганна Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Мукачівського державного університету.

Федорук Олександра Володимирівна – викладач кафедри англійської філології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Філіпчук Георгій Георгійович – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України.

ПАМ'ЯТКА АВТОРУ

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕННЯ Й ПОДАННЯ РУКОПИСІВ ДО ЗБІРНИКА НАУКОВИХ ПРАЦЬ “ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ: ТЕОРІЯ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ”

Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (м. Київ) започатковано видання збірника наукових праць „Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи”.

Статті, що надсилаються до редакції збірника, мають відповідати вимогам ВАК України „Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліку ВАК України” (Постанова Президії ВАК України №7-05/1 від 15.01.2003 р. // Бюлетень ВАК України. – 2003. – №1. – С. 2).

До друку приймаються наукові статті, що мають таку структуру:

- постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими, практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття;
- формулювання цілей статті, постановка завдання;
- виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням одержаних наукових результатів;
- висновки з даного дослідження;
- перспективи подальших розвідок в аналізованому напрямі;
- література (див. *поданий вкінці приклад оформлення статті*);
- прізвище, ім'я, назва статті, резюме і ключові слова російською мовою (після літератури, до 5-и рядків);
- прізвище, ім'я, назва статті, резюме і ключові слова англійською мовою (після російської анотації, до 5-и рядків).

Рукопис починається з індексу УДК у верхньому лівому куті першої сторінки тексту (не жирний шрифт). У правому верхньому куті – ім'я, прізвище автора, назва населеного пункту (жирний

шрифт, маленькі літери). Через рядок – назва статті заголовними літерами (жирний шрифт). Далі – текст статті, список літератури, резюме російською та англійською мовами (приклад оформлення анотації подано укінці *пам'ятки автору*).

Посилання на *використані джерела* у тексті подаються у квадратних дужках із зазначенням порядкового номера джерела й відповідної сторінки.

Переноси слів не допускаються.

Усі малюнки і таблиці подаються в одному з форматів *jpeg, tiff*. Їх слід послідовно пронумерувати арабськими цифрами (рис. 1; табл. 1). До кожної схеми, малюнка подати короткий підпис, а до таблиці – заголовок. Необхідно уникати дублювання графічного матеріалу і довгих заголовків таблиць.

Якщо автор перераховує однорідні характеристики і подає кожну з них на окремому рядку, то необхідно використовувати маркери (бажано – крапки). Як приклад див. ВАКівські вимоги до структури статті, подані на початку даного інформаційного листа.

До редакційної колегії збірника автори подають:

1) текст статті, надрукований у 2-х примірниках на аркушах паперу А4 у форматі файлу – MS Office Word 97-2003;

2) рецензію, підписану спеціалістом вищої кваліфікації у тій науковій галузі, до якої за змістом належить рецензована стаття;

3) відомості про автора (прізвище, ім'я, по-батькові, місце роботи, посада, науковий ступінь, звання, e-mail, дом. адреса, контактний телефон);

4) дискету або диск (CD-R або CD-RV) із записаними 2-а файлами: статті (назва файлу – за прізвищем першого автора), відомостями про автора.

Узагальнені вимоги до оформлення статті відображено у таблиці 1.

Таблиця 1

Вимоги до оформлення статті

Параметри	Характеристики
Абзацний відступ	1,25 см. Виставляти автоматично (через формат, абзац).
Лапки	Однакові по тексту, а саме: „ ”.

Малюнки	Подаються в одному з форматів: <i>jpeg, tiff</i> .
Міжрядковий інтервал	1,5 см.
Обсяг статті	Від 7-и сторінок комп'ютерного набору.
Поля	Верхнє, нижнє, лівє, правє – 2 см.
Посилання на використані джерела	У квадратних дужках із зазначенням порядкового номера джерела, використаної сторінки: [5, с.12; 11, с. 45-47].
Список використаної літератури	Подається в <i>алфавітному порядку</i> відповідно до чинних вимог.
Пробіли	Одинарні пробіли (не допускати подвійних). Перевірити через функцію „Недруковані знаки”.
Шрифт	Times New Roman, кегль 14.

Автори мають дотримуватися наукового стилю викладу матеріалів статті.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікацій.

Думка редколегії не завжди збігається з думкою авторів статей.

Контактні телефони з приводу оформлення статей: 440-63-88 (попросити з'єднати з відділом андрагогіки), +38-097-547-36-96; +38-097-282-37-29; +38-063-658-52-78.

Приклад оформлення статті:

УДК 371.134:7.012

**Світлана Зінченко,
м. Київ**

**ТВОРЧИСТЬ ЯК ОСНОВА
ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ**

Текст статті відповідно до наведених вище вимог.

Література

1. Анциферова Л.И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования / Л.И. Анциферова // Психологический журнал. – 1980. – № 2. – С. 52-60.
2. Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учеб. пособ. / М.Т. Громкова. – М.: Юнити-Дана, 2005. – 495 с.
3. Фестиваль неформального образования – 2006 [Электронный ресурс]. – Режим доступа 28.10.2008: <http://adukatar.net/wiki/index.php?structure_id=160>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

Светлана Зинченко

Творчество как основа инновационной деятельности в подготовке будущих дизайнеров

Аннотация. В статье автор рассматривает проблему.....

Ключевые слова: преподавательская деятельность, творческая деятельность, дизайнер.

Svetlana Zinchenko

A creation as base an innovate activity in study of the future designers

Summary. In the article the author discusses problem.....

Key words: teaching activity, creative activity, designer.

Наукове видання

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ:

ТЕОРІЯ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 3

Підписано до друку 31.03.2011р. Формат 60х84/16. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman. Ум. др. арк. 15,0. Обл.вид. арк. 16,5.
Тираж 300 прим. Зам. №21

Видавець ТОВ ВД „ЕКМО”
01014, м. Київ, вул. Мічуріна, 2
Тел. (044) 331-88-12, E-mail: ekmo@ukr.net
Свідоцтво ДК №3000 від 15.10.2007р.